Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente:

desmonte dos **processos democráticos**, desvalorização da **ciência, da educação** e ações em **defesa da vida**

Tarcísio Mauro Vago
Larissa Michelle Lara
Vicente Molina Neto
Organizadores

Educação física e ciências do esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida

Tarcísio Mauro Vago
Larissa Michelle Lara
Vicente Molina Neto
(orgs.)

*Este livro foi publicado originalmente em EPUB, este PDF foi convertido a partir do arquivo EPUB original.

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros
VAGO, T. M., LARA, L. M., and MOLINA NETO, V., eds. *Educação física e ciências do esporte no tempo presente*: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida [online]. Maringá: EDUEM, 2021, 403 p. ISBN: 978-65-86383-82-9. https://doi.org/10.7476/9786586383829.

Organizadores
Tarcísio Mauro Vago
Larissa Michelle Lara
Vicente Molina Neto

Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente:

desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida

Eduem
Maringá
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem − UEM, Maringá – PR., Brasil)

E24 Educação Física e Ciências do esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida / Tarcísio Mauro Vago, Larissa Michelle Lara, Vicente Molina Neto (org.). — Maringá : Eduem, 2021.
2045 kb ; ePUB.

Proposta de publicação aprovada na Assembleia Geral do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice).

ISBN 978-65-86383-82-9

1. Ciências do Esporte. 2. Educação. 3. Cultura corporal. I. Vago, Tarcísio Mauro. II. Lara, Larissa Michelle. III. Molina Neto, Vicente. IV. Título. V. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

CDD 21.ed. 796

Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Editora filiada à

Apoio

Sumário

Sobre organizadores/as

Apresentação

A proposta de publicação da obra *Educação física e ciências do esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida* foi resultante de Assembleia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), durante a realização do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice), na cidade de Natal/RN. A finalidade desta obra é ampliar o debate acerca da educação física, da educação e das ciências do esporte na conjuntura social e política brasileira, a qual é fortemente delineada pelo negacionismo e pelo ataque à ciência, aos direitos humanos e à própria vida.

Especificamente, em 19 de setembro de 2019, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e seus/suas associados/as problematizavam a necessidade de enfrentamento de ações relacionadas ao desmonte dos processos democráticos, da ciência, da educação, das conquistas relacionadas aos direitos trabalhistas e ao reconhecimento da diversidade e pluralidade de formas de expressão social. Não tínhamos ideia, naquele momento, de que o tempo presente a que nos referíamos, já tão inóspito, seria ferozmente agravado por uma pandemia e por um acentuado e crescente desgoverno que fere nossa cidadania, nossa subjetividade, nossa dignidade e nosso direito ao conhecimento e à existência.

A origem dos males sociais e individuais que assolam a humanidade é a ignorância. Talvez por conta do esclarecimento mal-acabado, questões mal resolvidas vinculadas às crises sanitárias e sociais encontram terreno fértil para proliferarem. A ignorância é também matriz de preconceitos sociais, do racismo, das tentativas de contenção e de disciplinamento dos corpos, da discriminação das mulheres, da agressão às orientações diversas de masculinidades e feminilidades, da criminalização de movimentos sociais.

A falta de informação e as crendices, sempre desprovidas de evidências fáticas, circulam livremente nos diferentes âmbitos da cultura, quando não, são disseminadas com propósitos mascarados, potencializando o dissenso, os conflitos e as ações autocráticas e irracionais. Para se fazer o contraponto à ignorância é que se exige a presença da/s ciência/s e das sociedades científicas: produzir, expandir e divulgar os conhecimentos socialmente produzidos a todos os extratos da população, lutar pela democracia e pela afirmação de todas as maneiras de vida e de racionalidade científica. É o que faz o CBCE ao organizar e publicar esta obra, aberta ao escrutínio de todos/as como aposta no esclarecimento social, no enfrentamento da ignorância e na emancipação dos sujeitos. Esclarecer, refletir, resistir é sua pretensão.

O tempo do CBCE (1978-2021) é entrelaçado aos tempos sociais, e sua presença na educação física e nas ciências do esporte compõe até aqui uma história que se inicia em um tempo sombrio e, paradoxalmente, encontra-se em outro: a ditadura civil-militar, quando nasceu na década de 1970, e as circunstâncias políticas nacionais do presente, em meio aos desdobramentos da pandemia mundial. Na travessia desse tempo, muitos investimentos foram realizados para se pensar e produzir a educação física e as ciências do esporte como direitos sociais, assumindo, então, compromissos com a edificação de uma sociedade que seja, de fato, uma comunidade pública, justa e igualitária, condição para que esses direitos sejam garantidos a todos/as.

Esta obra representa oportunidade para a leitura dos tempos sociais que experimentamos no presente, de modo a vislumbrarmos expectativas de trabalho e de posicionamentos políticos que orientem nossos esforços de estudo e de pesquisa e nossas práticas profissionais, projetando agendas que possam emergir e se configurar a partir das circunstâncias que nos afetam: as disputas em torno das políticas sociais, os temas e os objetos de interesses histórico, cultural e acadêmico que sustentam nossos trabalhos nas quatro grandes áreas de produção de conhecimento na educação física e ciências do esporte: saúde, educação, lazer e esporte.

Nessa direção, pensar o ‘presente do passado’ (a experiência), o ‘presente do presente’ (a percepção do real) e o ‘presente do futuro’ (a expectativa para outras experiências de sociabilidade que podemos viver, que é nosso direito), como nos ensina Agostinho de Hipona (354-430) (Agostinho, 2000), é uma forma de enfrentamento do real.

Para expandir a reflexão coletiva que nos apresente e indique horizontes para o enfrentamento e a superação das circunstâncias que experimentamos, convidamos pesquisadores/as vinculados/as aos Grupos de Trabalho Temático (GTT) do CBCE, assim como pesquisadores/as associados/as ou não ao colégio para, juntos/as, (in)formarmos com análises críticas de questões que afetam especialmente a educação física, as ciências do esporte e a educação, na dinâmica complexa das realidades diversas nas quais temos a responsabilidade de intervir. Assim, este livro é constituído por capítulos de responsabilidade de pesquisadores/as vinculados/as aos 13 GTTs do CBCE, os quais oferecem contribuições a partir de seus objetos de estudo e pesquisa, bem como por quatro nomes de reconhecida presença nos debates nacionais, convidados/as a nos interrogar sobre a educação, o corpo, o racismo e a educação física.

No capítulo que abre a coletânea, intitulado *Movimento Negro Educador: questões para a educação física e as ciências do esporte*, Nilma Lino Gomes explora formas de enfrentamento e superação do racismo estrutural, ao mesmo tempo em que discute identidade negra, escola e formação de professores/as. A pesquisadora realiza provocações no intuito de contribuir com debates que ocorrem na comunidade que se organiza em torno da educação física e das ciências do esporte, especialmente no CBCE, afirmando a necessidade de se enfrentar o racismo que a atravessa e que oprime. Ao fazê-lo, a pesquisadora pergunta se homens e mulheres brancos, progressistas e produtores de conhecimento da educação física e das ciências do esporte refletem acerca de sua história na conformação racial dos corpos e se problematizam a urgência de se educar para a superação da regulação do corpo

negro, em uma posição política e intelectual de parceria que possa culminar na emancipação social e racial dos corpos negros.

Em *Democracia e educação do corpo em tempos de (contra) reformas educacionais*, Gaudêncio Frigotto propõe reflexões relacionadas à educação do corpo, à fragilidade da democracia na América Latina, à regressão e à reafirmação da modernização conservadora e seus impactos para a educação. O autor explora concepções de ser humano, corpo e educação do corpo, aborda a herança histórica da negação de relações democráticas robustas na América Latina e os limites da educação em geral e da educação do corpo para filhos e filhas da classe trabalhadora. Por fim, o autor analisa as (contra) reformas em curso e seus impactos na sociedade e na educação, afirmando a nossa tarefa política no intuito de estancar o bolsonarismo, romper com a modernização conservadora e construir o socialismo.

Pedro Goergen, no capítulo *A formação humana em tempos incertos*, afirma que a educação enfrenta um conflito (de orientação e de sentido) entre a subserviência aos interesses do sistema econômico e o ideal da formação humanista. O autor entende que, em se tratando de duas dimensões essenciais ao humano (a *cidadã*, relativa aos direitos inalienáveis de formação integral; a *econômica*, sujeita às expectativas da lógica econômico/empresarial) e, portanto, também do processo formativo das novas gerações, o desafio é encontrar um equilíbrio entre esses objetivos, visando ao desenvolvimento de pessoas profissionalmente competentes e humanamente íntegras. Nessa direção, propõe-se a fundamentar o argumento de que é possível e essencial se alcançar um equilíbrio formativo, em termos humanistas e técnicos, integrando essas duas dimensões como vertentes do mesmo processo educacional escolar.

Em *Diagnósticos de época, (auto)crítica e educação (física)*, Valter Bracht procura articular diagnósticos de época com elementos pontuais da vida política brasileira, ressaltando a complexidade e as controvérsias que as envolvem. O autor analisa as relações entre os diagnósticos de época e os movimentos políticos, privilegiando aqueles denominados convencional e, genericamente, de ‘esquerda’.

Bracht parte da ideia de que seria importante se revisar as dificuldades teóricas e práticas das forças políticas progressistas, discutindo-se temas considerados fundamentais como democracia, economia, educação estética e religião.

O capítulo intitulado *Críticas à não liberdade como característica e exercício epistemológico essencial e necessário para a produção, apropriação e análise do conhecimento da sociedade e da educação física/ciências do esporte*, escrito por André Malina, busca discutir a questão da não liberdade como expressão do tempo atual, ancorada na visão social de mundo oposta ou contraditória à ideia de liberdade. O autor evidencia aproximações entre o discurso atual do governo capitaneado por Bolsonaro, por funcionários do governo e por apoiadores com o nacional-socialismo proposto na Alemanha, o que culminou, no século XX, na Segunda Grande Guerra. Malina avalia que o avanço do bolsonarismo e da disseminação da concepção de mundo da extrema direita dificulta a propagação de ideias e de crítica ao conhecimento, ao mesmo tempo em que prejudica a organização de debates de diferentes ordens, inclusive o epistemológico.

Em *Formação de professores/as de educação física: a defesa de uma consistente base teórica*, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cássia Hack e Márcia Morschbacher abordam a formação de professores/as de educação física, considerando as categorias realidade e possibilidade, em um contexto de crise do modo de produção capitalista. Ao lembrarem o processo de destruição das forças produtivas como mote a partir do qual o modo de produção procura manter-se como sistema, as autoras analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as, em especial, os/as de educação física, apontando para uma proposta que possa ampliar e unificar a formação, a partir da legislação vigente, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física.

O capítulo *Educação física escolar no tempo presente: dilemas e contradições para a escola pública no enfrentamento da pandemia*, escrito por Rodrigo Lema Del Rio Martins, Adriane Corrêa da Silva e

Luiz Sanches Neto, aponta contradições no enfrentamento à pandemia e na perspectiva da educação física na escolarização pública. Autores e autora analisam criticamente implicações do contexto pandêmico no trabalho docente com a educação física na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Nessa análise, consideram os desafios persistentes que a educação física tem enfrentado como componente curricular da educação básica e o agravamento da precarização das condições de vida e de trabalho de professores/as que afetam os processos de ensino e incidem na aprendizagem dos/as alunos/as.

Corpo, diferença e distanciamento: desafios e possibilidades em tempos de pandemia, desenvolvido por Maria Aparecida Dias, Roseli Belmonte Machado, Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior e Rafael Costa Martins, propõe reflexões acerca do corpo e do diferente no cenário de pandemia, problematizando questões educacionais do estudante com deficiência de modo a contribuir com práticas pedagógicas dignas, éticas e inclusivas na educação física. Autores e autoras entendem que a educação física escolar se configura como um dos espaços no qual a experiência corporal diversificada é possível e que a condição de não se estar na escola pode potencializar processos de exclusão. Ao considerarem o universo da deficiência, entendem que a condução de processos junto e com o outro deve ser perpassada por afetividade.

Desenvolvido por Gilson Cruz Junior, Lyana Virgínia Thédiga de Miranda, Marcio Romeu Ribas Oliveira e Paula Bianchi, o capítulo *O que está por vir?: quatro cartas sobre educação física e mídia em contexto pandêmico* apresenta estudos relacionados à pandemia causada pelo novo coronavírus. Por meio de quatro cartas pedagógicas, autores e autoras convidam a pensarmos acerca do futuro próximo da educação física (situado no momento de crise ocasionado pelo Covid-19), de modo a compartilhar experiências de ensino e a refletir acerca das condições atuais do trabalho docente, da sociedade e da vida cotidiana.

No capítulo *Corpos em contextos pandêmicos: como experiências decorrentes do Covid-19 evidenciam abismos socioculturais*, Dulce

Filgueira de Almeida, Raimundo Nonato Viana, Tadeu João Ribeiro Baptista e Maria Cecilia de Paula Silva discutem os impactos dos contextos pandêmicos em corpos socioculturalmente referenciados. Autores e autoras analisam, à luz das ciências humanas e sociais, corpos em contextos de desigualdades sociais, os quais ganham, na atualidade, como informam, diferentes contornos que acentuam tons fortes e ecos amplificados. Entendem que pensar a educação física e as ciências do esporte remete à reflexão de corpos no/do tempo presente e à análise das conjunturas socioeconômica e política em que se demarca a condição sanitária vivida no país.

No capítulo *É possível se pensar em lazer no tempo presente?: reflexões sobre o lazer e as condições de vida*, Humberto Luís de Deus Inácio e Giselle Helena Tavares discorrem acerca da ligação entre o lazer e as condições de vida em geral, no tempo presente, reconhecendo a importância do lazer como fenômeno social e direito constitucional. O autor e a autora problematizam entendimentos sobre o 'tempo', o 'espaço' e a 'atitude' como categorias fundamentais para as discussões apresentadas e suas relações com as condições de 'acesso' a elas.

Ileana Wenetz, Maria Simone Vione Schwengber, Mariana Zuaneti Martins e Eliane Regina Crestani Tortola, no capítulo *Mulheres, experiências esportivas e de lazer (im)possíveis?*, discutem como a desigualdade de gênero e a centralização das tarefas domésticas vêm sobrecarregando grande parte das mulheres, situação que passa a ser agravada durante a pandemia. As autoras problematizam como acontecem as práticas esportivas e de lazer das mulheres e tomam como *corpus* de análise materiais discursivos evidenciados em diferentes mídias digitais produzidas em dois projetos de extensão de duas universidades diferentes. Concluem que a pandemia afetou as mulheres em múltiplos sentidos com um atravessamento de gênero e geração, destacando, em seus enunciados, sentimentos, resistências, resiliências e estratégias utilizadas por mulheres para lidarem com diferentes questões neste tempo pandêmico.

Intitulado *Políticas públicas de esporte e lazer: as marcas das desigualdades anunciadas*, o capítulo desenvolvido por Cristiano Neves da Rosa, Ednaldo da Silva Pereira Filho, Fernando Henrique Silva Carneiro e Rebeca Signorelli Miguel problematiza algumas evidências da pandemia do coronavírus que trazem à tona dívidas sociais relacionadas aos direitos ao esporte e ao lazer bem como os impactos das interrupções de políticas públicas nessa área. O escrito contextualiza a relação entre Estado, políticas públicas e desigualdades sociais; problematiza o direito social ao esporte e ao lazer; ilustra as dimensões político-administrativas e financeiras dessa área; e, finalmente, alerta para as fortes marcas das desigualdades de acesso ao esporte e ao lazer.

O capítulo escrito por Billy Graeff e Caroline Arnaldo Ortiz, nominado *Cultura corporal e movimentos sociais: explorando perspectivas e possibilidades*, aborda a cultura corporal no contexto dos movimentos sociais a partir de entrevista coletiva realizada com lideranças nacionais do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), do Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLM), do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF). Autor e autora informam que discussões acerca da cultura corporal, nesse contexto, são percebidas como relevantes, porém, secundarizadas na pauta das organizações em função das lutas por sobrevivência e do enfrentamento à logica social vigente.

O texto de Sergio Roberto Chaves Junior, Gustavo da Silva Freitas e Bruno Duarte Rei, intitulado *Práticas corporais, histórias e pandemias: notas sobre distanciamentos e aproximações*, debate questões a partir de diferentes momentos históricos nos quais é possível se estabelecer reflexões acerca do universo das práticas corporais no tempo presente, marcado, especialmente, pela pandemia da Covid-19. Os autores abordam os impactos do momento pandêmico atual nas concepções e usos dos espaços (público-privado), nos cuidados com a saúde e na realização, em nível global, de eventos esportivos.

Impacto da pandemia de Covid-19 sobre o treinamento esportivo, desenvolvido por Fábio Juner Lanferdini e Rodrigo Gomes da Rosa, analisa como a pandemia mundial causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) persiste e altera a vida da população mundial, em nível de comportamento e rotinas de treinamento. Com base em evidências científicas recentes acerca dos efeitos da pandemia sobre o treinamento esportivo, os autores discutem e informam aspectos relacionados a essa prática, tanto no contexto do desempenho quanto no da manutenção de variáveis fisiológicas relacionadas à saúde.

O capítulo *Educação física e saúde em tempos de pandemias*, de Alexandre Palma, Giannina do Espírito-Santo, Felipe Wachs e Victor José Machado de Oliveira, informa como a pandemia da Covid-19 radicalizou outras três pandemias, quais sejam, o neoliberalismo, o negacionismo da ciência e o fascismo. Autores e autora explicam que essas pandemias são altamente nocivas à saúde das populações, principalmente no tocante a seus grupos mais vulneráveis, com a precarização dos serviços públicos de saúde, a disseminação de *fake news* e a produção de uma necropolítica. Mediante esse contexto, entendem serem essenciais a luta e a resistência, além da construção de possibilidades que promovam a justiça social, a solidariedade e o compromisso com as vidas humanas.

Ao organizarmos esta obra que institui novas formulações e proposições para a educação física e as ciências do esporte, demarcamos, também, o compromisso do CBCE com o seu coletivo e com a defesa da ciência e da vida. Que ela contribua para o enfrentamento do real, de modo responsável. Afinal, como disse Riobaldo Tatarana, em *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa (1994, p. 86), o real "[...] se dispõe para a gente é no meio da travessia". Essa travessia constitui, na inspiração freireana, 'ato político' para que a vida seja vivida como 'prática da liberdade'.

Tarcísio Mauro Vago

Larissa Michelle Lara

Vicente Molina Neto

Referências

AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. Os Pensadores, Livro X, 18-23.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

1

Movimento Negro Educador: questões para a educação física e as ciências do esporte

Nilma Lino Gomes

Introdução

É a primeira vez que escrevo um texto dirigido direta e especificamente a professores/as e estudantes que se dedicam à pesquisa e às práticas de ensino de educação física (especialmente nas escolas). E o faço neste livro publicado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), cujo propósito é o de pôr em questão as tantas temáticas que nos envolvem neste tempo presente, convidando ao debate e à apresentação de proposições para a pesquisa e a organização de trabalho de professores/as nas escolas, "para expandir a reflexão coletiva que nos apresente e indique horizontes para o enfrentamento e a superação das circunstâncias que experimentamos", como está em sua apresentação.

Uma das questões mais decisivas e desafiadoras deste 'tempo presente há séculos' é o racismo estrutural, produtor de opressão, de segregação, de invisibilidade e de epistemicídios culturais. Sendo educadora, tenho sempre comigo esta pergunta decisiva: que compromisso pode a educação assumir no enfrentamento e na superação do racismo estrutural?

De acordo com Almeida (2018, p. 36),

> […] o próprio racismo da instituição é parte da uma estrutura, sendo as instituições apenas materializações desta, reproduzindo-a. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. São

> formadas por aspectos estruturais tanto sociais, quanto políticos e econômicos; aspectos estes que influenciam nas ações das pessoas que a constituem.

Compartilho essa pergunta com vocês, estendendo-a para pensá-la agora na especificidade (sempre entrelaçada à totalidade do real) de sua área: que compromissos podem a educação física e as ciências do esporte – e, portanto, a sua entidade científica, o CBCE – assumir no enfrentamento e na superação do racismo estrutural em nosso país e no mundo?

Não sendo da área de educação física, mas da educação, como vocês também, meu desejo é apresentar aqui algumas provocações tentando contribuir para os debates que sei que já ocorrem na comunidade que se organiza em torno da educação física e das ciências do esporte, aqui no CBCE como em cursos de graduação e de pós-graduação que formam docentes e pesquisadores/as para a área e em suas revistas e em seus eventos.

Quero saudar toda a comunidade do CBCE, especialmente professores/as e estudantes que se engajaram na proposição de se criar o GTT Relações Étnico-raciais que tem como ementa "Estudo das relações étnico-raciais identificadas em cenários da Educação Física, considerando aspectos históricos, políticos e sociais, por meio de distintas vias metodológicas de análise" (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, 2020).Tal iniciativa lúcida reconhece e torna ainda mais visíveis no colégio a problemática da identidade negra e as lutas do movimento negro para a superação do racismo estrutural, propondo esse lugar de discussão para produzir conhecimento que oriente as ações da área. Saudações!

Da mesma maneira, gostaria de saudar também a escolha do tema geral para o XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, o Conbrace, o primeiro de uma nova década que será também difícil e de muitas lutas: *Educação Física & Ciências do Esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências*. De sua ementa, desejo destacar estes dois trechos (Educação Física..., 2021), com os quais estou alinhada:

> Defender Vidas e Afirmar as Ciências constituem exigências do tempo presente, tempo em que ações de ensino, de pesquisa e de extensão necessitam estar plenamente comprometidas com a preservação da Vida. Significa garantir a produção e o compartilhamento de conhecimentos nas diferentes áreas em que os saberes se propagam sem limites, senão aqueles eticamente estabelecidos pela comunidade científica. Ao mesmo tempo, significa pensar a Educação Física, o Esporte e o Lazer como integrados e articulados às preocupações da humanidade em relação ao ambiente e como articuladores de direitos sociais, coletivos e individuais.
>
> O CBCE está desafiado, mais uma vez, a propor ideias e ações para superar as circunstâncias que põem em risco os modos e as formas de viver e a própria ideia de civilização.

Em sintonia com essas preocupações, delas extraio essa síntese: pensar a Educação Física, o Esporte e o Lazer em articulação ao ambiente e como articuladores de direitos sociais, coletivos e individuais são condição para propor ideias e ações para superar as circunstâncias que põem em risco os modos e as formas de viver e a própria ideia de civilização. Assim, ao ler a ementa do Conbrace, veio-me imediatamente esta ponderação, que deixo a vocês, da área: se desejamos, de fato "[...] superar as circunstâncias que põem em risco os modos e as formas de viver [...]" (CBCE/CONBRACE, 2021), então, pensar o racismo estrutural que nos oprime como povo é também (e exige também) pensar e enfrentar o racismo estrutural que atravessa e oprime a educação física (entrelaçada às ciências do esporte, ao lazer, à saúde), pois ela é uma prática social, produzida e realizada em meio às circunstâncias históricas que produzem e mantêm o racismo. O racismo estrutural que nos oprime como povo é o mesmo racismo estrutural que oprime também as práticas de pesquisa e de ensino na educação física. Sem enfrentar o racismo estrutural em seu interior (desde a formação de professores/as até suas práticas de ensino na escola como em tantos lugares sociais), a educação física não terá como enfrentar o racismo estrutural que atravessa as práticas sociais.

Sobre a escola, a educação física e a construção da identidade negra

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, entre outras). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, se responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência, movimento que não é nada simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Por isso as identidades sociais têm caráter temporário, instável e histórico. Como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, em um movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e de afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Nesse sentido, construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado por negros/as brasileiros/as. Será que, na escola (e na educação física que faz parte de suas práticas), estamos atentos a

essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, na formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

Quando refletimos sobre a articulação entre educação (com a educação física), cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, ou seja, processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história. Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um lugar singular e específico de formação das pessoas, inserida em um processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos.

A escola pode ser considerada um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola (e na educação física), tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo entre pessoas, brancas e negras, envolvidas e comprometidas com o enfrentamento ao racismo. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade.

Entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços (institucionais ou não) nos quais circulam, a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das

alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade.

Corpo negro e estética: uma questão para a formação de professores/as (... de educação física)

A formação de professores/as (também de educação física) para a atuação em escolas é tempo decisivo para o debate sobre negro e educação, orientado em pesquisas que articulam temáticas como educação dos negros e memória; currículo e multiculturalismo; formação de professores/as; e diversidade cultural. Há um movimento interessante na produção teórica educacional sobre relações raciais no Brasil, e ainda há muito trabalho a se fazer.

Retomo aqui a pesquisa etnográfica que realizei em 2002 em salões étnicos de Belo Horizonte, para o meu doutorado em Antropologia na Universidade de São Paulo (Gomes, 2002), para destacar a relação entre negro, corpo e estética – que me parece também decisiva para a educação física, afinal, dessa área exige-se que sejam elaborados discursos sobre o(s) corpo(s) para se orientar suas práticas e, quando se trata de sua atuação na escola, a reflexão sobre o corpo é ainda mais central.

A pesquisa tinha como recorte principal a relação entre negro, cultura e estética corporal. Durante as entrevistas, vários depoentes, homens e mulheres, jovens e adultos na faixa de 21 a 60 anos, ao retomarem momentos significativos da sua história de vida, relacionados com a dimensão estética, destacaram a sua passagem pela escola. Assim, embora meu foco de pesquisa não fosse a formação de professores/as, ao refletir sobre as experiências e os depoimentos das cabeleireiras, dos cabeleireiros e de clientes de salões étnicos sobre suas vivências escolares, no que se refere ao corpo negro e ao cabelo crespo, o questionamento sobre a formação dos docentes tornou-se obrigatório.

Duas décadas após a realização da pesquisa, recoloco o desafio de considerar a relação entre as representações sobre o corpo negro e as práticas de formação de professores (façam a

aproximação com a formação em educação física), com os mesmos questionamentos de então: Como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e veem o corpo negro? Durante a formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos?

Para as pessoas entrevistadas durante a realização da pesquisa, em 2002, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduzia ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos amorosos. A escola apareceu em vários depoimentos como importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar apareceu nas lembranças dos depoentes ao reforçar estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético.

A pesquisa indicou que, na construção da identidade, o corpo pode ser considerado um suporte da identidade negra e o cabelo crespo, um forte ícone identitário. Da formação de professores/as (de educação física) exige-se que se problematize a relação entre cultura, relações raciais e de gênero e escola. A educação física está nas universidades (como lugar da formação) e na escola (como lugar da atuação): nesses dois lugares, ela lida com cultura e com relações raciais e de gênero: impossíveis a indiferença e a invisibilidade dessas questões, pois a indiferença e a invisibilidade também são escolhas políticas que dizem muito (dizem tudo) sobre o que orienta e o que pretende uma área profissional.

A dupla ‘cabelo e cor da pele’ na construção da identidade negra foi o ponto de maior destaque na realização da pesquisa. A importância desses aspectos, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos

espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade.

Existem, no entanto, outros espaços em que o cabelo é visto em uma perspectiva de revalorização. São eles os contextos familiares em que se preserva a memória ancestral africana, alguns espaços da militância política, os salões étnicos, entre outros. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial ao qual ele pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil.

Naquele momento da pesquisa, lamentavelmente, a escola não apareceu entre esses espaços de revalorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo. Por que será? E como apareceria no tempo presente?

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e dos desafios colocados para educadores/as – e os/as de educação física podem assumir lugar central. Por isso mesmo, é também desafio e preocupação entender a construção da identidade negra para a formação de professores/as, os/as quais não podem se furtar de discutir a diversidade étnico-cultural.

Professores/as trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo – vocês podem dimensionar essa ponderação em seus afazeres na educação física. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os/as educadores/as também lidam com o corpo de estudantes e os de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas também pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula (nos

espaços de aulas de educação física) significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos.

Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. O que será que o/a estudante negro/a nos comunica por meio de seu corpo? O que ele/a nos diz com a sua postura, com a maneira como cuida do seu corpo? Como ele/ela se apresenta esteticamente? Em outro olhar, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entendermos o que estudantes tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como 'o negro fede'; 'o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo'; 'o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer'; 'aquele é um negro escovadinho"; "por que você não penteia esse cabelo pixaim?'; 'esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes'? Quantas vezes essas frases não são repetidas por docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de Educação (e de Educação Física) e nas universidades?

Escola e educação física: corpo negro e cabelo crespo, presentes

O corpo pode ser pensado em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas.

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico, ele é tratado e manipulado,

todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário.

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola (e na educação física) que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Dito de outro modo, em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro, existe uma vasta história, uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro.

A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que ele tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira.

> A cultura negra possibilita aos negros a construção de um **nós**, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural (Gomes, 2003, p. 79, grifo do autor).

Nesse movimento, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho − e me parecem inesgotáveis as possibilidades que este caminho abre para a educação física, que teria muito a fazer e a contribuir. O mesmo pode ser dito para seus cursos de licenciatura.

Como a escola (e a sua educação física) lida com o corpo negro, o cabelo crespo e a cultura negra? Como as crianças, adolescentes, jovens e adultos negros são vistos e se veem na escola?

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do

preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação de professores/as quanto nas práticas desenvolvidas por docentes na escola, apenas reforça esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar.

Destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta de análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento. Podem-se resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Esse movimento pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. Em todos esses momentos, a busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante. Essa é uma questão que merece ser trabalhada na formação de professores/as quando se pretende estudar a questão racial.

É possível encontrarmos na escola avanços em relação à representação construída sobre o negro e seu cabelo, com a redução de apelidos e tratamentos preconceituosos. Há representações sociais mais positivas sobre o negro e sua estética. Em grande medida, esses avanços resultam da ação do que tenho chamado ‘movimento negro educador’, a partir de movimentos sociais, dos grupos culturais negros, das comunidades-terreiro, como partes importantes no processo de denúncia contra o racismo e de afirmação da identidade negra.

Famílias negras atentas aos dilemas de seus filhos e filhas também enfatizam de forma positiva a herança cultural negra. Esses grupos e essas famílias sempre pressionaram a escola, cobrando dela que assuma sua responsabilidade social e pedagógica diante da questão racial. Essa pressão não se limita à escola, estendendo-se a todas as práticas sociais, tornando possível a inserção social do negro (ainda que lenta) em alguns setores do mundo do trabalho, a sua presença (mesmo tímida) nos meios de comunicação e nos veículos publicitários e a sua entrada em maior número na educação básica e mais recentemente nas universidades (com a Lei de Cotas Sociorraciais, Lei 12.711/12) (Brasil, 2012). Somando-se a outros grupos sociais que lutam pela democratização da sociedade, o movimento Negro Educador tem conseguido mudar a situação do negro no Brasil. Mas ainda há muito que se avançar.

Ressignificação da identidade negra no corpo e no cabelo

A elaboração da identidade negra é complexa e requer tempo. Apesar das marcas negativas deixadas por experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente, ainda que varie de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem na produção da rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro. Pode ser a família, a participação em espaços políticos, a atuação de um professor ou professora, a construção de uma amizade ou de um relacionamento amoroso, o envolvimento com a questão racial em experiências profissionais, a atuação de jovens negros nas redes sociais, o movimento juvenil negro e periférico, a cultura Hip Hop, entre outros.

A construção desse lugar por uma pessoa negra, sem o esquecimento das experiências difíceis vividas ao longo da vida, possibilita uma formação atenta e sensível para com a elaboração da identidade racial de outros negros e negras. Assim, ao reconhecerem a importância do trabalho com a questão racial e com a responsabilidade social da escola na desconstrução de

estereótipos raciais, alguns estabelecimentos de ensino, sobretudo as escolas públicas, desenvolvem trabalhos e projetos voltados para a valorização da cultura negra. As escolas que percebem a importância de um trabalho coordenado com a comunidade, os movimentos sociais e profissionais negros que lidam no seu cotidiano com a questão racial abrem as suas portas para um trabalho conjunto. É nesse momento que a articulação entre os espaços escolares e não escolares pode acontecer. Projetos e iniciativas dessa natureza influenciam positivamente a construção da autoestima e da identidade negra de crianças, adolescentes, jovens e dos/as professores/as.

Mas, engana-se quem pensa que jovens e adolescentes negros/as encontram-se sozinhos/as nesse denso e tenso movimento de ressignificação da identidade negra, por meio do corpo e do cabelo, quando a escola não se abre para esse trabalho. Os espaços educativos não escolares desempenham também papel importante. Muitas vezes, esses locais não são percebidos como afirmativos e significativos por aqueles que a eles não têm acesso. Na pesquisa que realizei, os salões de beleza étnicos apresentaram-se como exemplo desses espaços educativos não escolares. Há certamente outros, e vocês podem identificá-los.

Nesses espaços estão presentes todas as tensões e ambiguidades que envolvem a construção da identidade negra no Brasil. Destacam-se como espaços de resistência. Revelam-se como algo muito além de microempresas ou lugares de ‘embranquecimento’, como muitos julgam equivocamente. São espaços da comunidade negra. As pessoas que por ali circulam e as que ali trabalham enfrentam, cotidianamente, o desafio de ‘lidar’ com as questões concernentes à construção da identidade negra. Nesses espaços, a identidade negra, como um movimento, é problematizada, discutida, afirmada, negada, encoberta, rejeitada, aceita, ressignificada e recriada. Tudo isso acontece ao mesmo tempo e, nesse sentido, esses espaços nos colocam no cerne das tensões e das possibilidades de recriação vividas por homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos negros. O desafio é

expandir a problematização, a reconstrução e a discussão sobre a identidade negra − presentes em determinados espaços de resistência e educativos não escolares − para a escola, a formação de professores/as e, em especial, para o campo da educação física.

O estudo sobre as representações do corpo negro nas práticas escolares será uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola como, também, ajudará a construirmos práticas pedagógicas que possibilitem compreender a importância do corpo e do cabelo na construção da identidade étnico-racial de estudantes, professores/as negros/as, mestiços e brancos e como essa dupla interfere nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar. Na escola, não só aprendemos, mas também (re)produzimos representações sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Compreender essas representações e como se manifestam no currículo é movimento necessário, tirando-as da invisibilidade para torná-las objeto de reflexão e estudos na escola e também em cursos de formação de professores/as.

A investigação sobre o corpo e o cabelo como ícones da identidade negra presentes nas práticas educativas escolares e não escolares indica caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. Ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, a memória e a herança cultural africanas presentes na formação cultural afro-brasileira. Penso que tais estudos precisam integrar a formação de professores e de professoras; sua incorporação nas licenciaturas é parte de lutas históricas do movimento negro brasileiro que conquistou, depois de tanta reinvindicação, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, com a Lei 10.639, de 2003 (que altera a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (Brasil, 2003).

Entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados por negros/as como formas de recriação e ressignificação cultural de usos de negros da

diáspora é tema de estudo e de debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira. Educadores/as reinventam suas práticas escolares dialogando com outras áreas, valorizando a produção cultural negra. Assim, desejo que a educação física participe desse movimento.

Ouvir e compreender (e aprender) as táticas do movimento negro e seu potencial educador fará muito bem à formação de professores/as, ainda mais com a vigência da lei 10.639. Mais que desafio permanente, a discussão sobre raça negra e educação (e educação física), em seus múltiplos desdobramentos, é um ‘dever’ de educadores e educadoras e das licenciaturas que os/as preparam para o trabalho nas escolas.

Formação de professores/as: interrogando a educação física

Quando a diversidade de corpos presentes nas práticas sociais (e, por isso, na escola) é considerada, uma pergunta torna-se obrigatória: e a formação de professores/as reconhece essa diversidade? E, desta, outras se desdobram: que questões estão postas para as licenciaturas, como a que forma professores/as de educação física?

As licenciaturas fazem escolhas de temáticas sociais e culturais que entram em seu programa de formação de professores/as. Escolher o que incluir é também escolher o que excluir. Currículos selecionam e, assim, também omitem o que não se deseja discutir, o que não se considera importante para a formação profissional. A questão racial está inclusa entre as temáticas contempladas nas licenciaturas, ou ainda se encontra omitida, dissimulada ou silenciada?

Aqui aparecem já algumas questões para a educação física: a formação de professores/as em educação física tem sido lugar de debate e de proposições sobre a presença de corpos negros nas escolas brasileiras?

Quando se interrogam os documentos de licenciaturas em Educação Física (pode-se estender a pergunta aos seus bacharelados), ou seja, os projetos de formação de professores/as, as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas, as normas e os regimentos acadêmicos, se encontram práticas culturais (e, portanto, práticas corporais) de matriz afroameríndia? Elas foram, têm sido ou serão consideradas fontes de cultura para a organização do currículo dessas licenciaturas? Ou tais documentos são indicações de epistemicídio, de racismo estrutural? (perguntas extensivas às práticas dos povos originários e dos povos quilombolas, presentes em nossa história). As licenciaturas em Educação Física conseguem ver, acolher, pesquisar, aprender, tratar e ensinar essas culturas e suas práticas corporais?

Atualmente, são vários os artigos, livros e pesquisas que discutem a relação entre a questão racial e a educação. A produção teórica sobre raça e educação, e negro e educação, tem destacado a articulação entre identidade negra, cultura negra e formação de professores/as, e é importante se interrogar essa articulação também na educação física.

Permanece sempre o desafio de se analisar a produção acadêmica existente sobre relações raciais no Brasil para se discutir que temáticas dessa produção devem ser contempladas na formação de docentes, e as licenciaturas em educação física têm muito a expandir os princípios que a organizam – especialmente porque a formação inicial tem decisiva repercussão nas práticas de ensino, lá nas escolas (e em todos os lugares), quando professores/as entram em ação e fazem suas intervenções pedagógicas.

Um movimento interessante é apropriar-se de uma já significativa produção sobre os/as negros/as e suas culturas que circula em várias áreas do conhecimento e mobilizá-la para a reflexão mais voltada para a temática ‘negro, educação e educação física’, enriquecendo e apontando novos caminhos para a formação de professores/as na área. Como exemplo, cito estudos e pesquisas realizados pela antropologia, pela sociologia, pela filosofia, pela

psicologia social, pela história, pela comunicação social, entre outros, que tomam as relações raciais como objeto de investigação, que contribuem para a reflexão na educação.

Fazer a necessária articulação entre a produção teórica sobre o negro já acumulada na educação e na educação física e a produção de diferentes áreas do conhecimento poderá ajudar a se compreender múltiplas dimensões da questão racial brasileira, potencializando o debate nas práticas de formação docente. Cultura, identidade negra, educação e educação física estão implicadas e entrelaçadas em todas as práticas educativas, na formação e na atuação de professores/as.

Um caminho nessa direção é a inserção, nas licenciaturas, de disciplinas que tratem da relação entre cultura, cultura negra e educação em perspectiva antropológica. Será oportunidade para se compreender que a cultura, mais que conceito acadêmico, diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, às formas de se conceber e de estar no mundo e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo da história. Homens e mulheres, envolvidos em culturas, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação de pessoas e de grupos. Por meio da cultura podem se adaptar às circunstâncias e podem também se adaptar a si mesmos. Mais que isso, podem transformar as circunstâncias em que se encontram.

A escola, inserida nas práticas culturais e articulada com outros espaços educativos não escolares, é a instituição social em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe, de orientação sexual e de idade. O entendimento de que as práticas escolares estão em relação com a cultura permite nos aproximarmos e tentarmos compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e, então, a sua articulação com a formação de professores e de professoras (também de educação física).

A reflexão sobre a articulação entre identidade negra, cultura e educação, educação física e formação de professores/as exige pensarmos que a identidade negra não é a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial. Entre as múltiplas identidades sociais que os negros e as negras constroem, a identidade negra é uma delas. Para entendermos a construção da identidade negra, não podemos prescindir da discussão sobre a identidade como um movimento mais amplo e mais complexo, que apresenta dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social.

Movimento Negro Educador: regulação e emancipação do corpo negro

Em 2017 foi publicado meu livro *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (Gomes, 2017). Afirmei que o Movimento Negro contemporâneo é ator político, um novo sujeito coletivo que provoca e conduz o debate sobre o racismo na esfera pública, indagando as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, ressignificando e politizando a raça para lhe dar trato emancipatório e não inferiorizante. Tratei da ação política do Movimento Negro no campo da educação, das pedagogias que emergem; de seus saberes, que aqui retomarei: os saberes identitários; os saberes políticos e, destaco, os saberes estético-corpóreos, aqueles ligados às questões da corporeidade e das estéticas negras. Sobre os saberes estético-corpóreos, ponderei que, com a politização da estética negra, o corpo negro vive no tempo presente um momento de superação da visão exótica e erótica, com nova leitura e uma nova visão do corpo negro. Em grande parte, é resultado das políticas de ações afirmativas que reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo e reeducam a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro.

Apresentei no livro uma reflexão mais alargada sobre os saberes estético-corpóreos, problematizando as monoculturas do corpo e do gosto estético que produzem a lógica da branquitude, e a ela me contrapus propondo a reflexão sobre uma ecologia do corpo e do gosto estético que, em tensão dialética com a branquitude, produz outra lógica, o seu par dicotômico, a negritude, apoiada nas perspectivas de Boaventura de Sousa Santos (2006), e de Kabengele Munanga (2019). Também reconheci que os saberes estético-corpóreos produzidos pela população negra e articulados, organizados e disseminados pelo Movimento Negro são práticas de resistência e de luta por direitos políticos, sociais e acadêmicos. Retomo esse fragmento em que afirmo que o saber sobre a corporeidade negra vai além do embate no contexto das relações de poder, porque este saber orienta a criação de novos tipos de relações, de uma nova linguagem e de uma nova ética, contribuindo para a construção de uma nova ecologia de saberes, sendo também uma dimensão das Epistemologias do Sul, conforme nos instiga Boaventura de Sousa Santos (2006).

Há também um capítulo dedicado à 'corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado'. Afirmei ali que o corpo negro não se separa do sujeito e que a discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente, entendendo que somos um corpo no mundo, sujeitos históricos e corpóreos no mundo, e que a identidade é construída de forma coletiva. Ponderei, então:

> Aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade. Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural – também não sem conflitos. Nesse contexto, surge de maneira densa, misturada, com diferentes intensidades de explicitação, uma leitura política da estética, do corpo e da negritude. Exotismo e politização, visibilidade e ausência, apropriação cultural, possibilidade de emancipação social e reprodução de estereótipos via a corporeidade, fazem-se presentes como tensões, relações e práticas sociais (Gomes, 2017, p. 94-95).

Interrogo, então, sobre a especificidade do corpo negro nos processos de regulação-emancipação social, perguntando que tipo de corpo esses processos podem produzir. A partir dessa pergunta, discorro sobre o 'corpo negro regulado e o corpo negro emancipado'. O corpo negro regulado é o corpo escravizado; o corpo estereotipado por representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada, miscigenada em contraposição à pele branca; o corpo objeto; a industrialização do corpo negro; o corpo como mercadoria. O corpo negro emancipado se distingue e se afirma no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização, expressando a construção política da estética e da beleza negra.

> Regulação e emancipação do corpo negro são processos tensos e dialéticos que se articulam ora com maior, ora com menor equilíbrio; porém, sempre de forma dinâmica e conflitiva. Esses processos assumem contornos diferentes, de acordo com os contextos históricos e políticos dos quais participam (Gomes, 2017, p.100).

O Movimento Negro, como sujeito político, coletivo e educador, ocupa lugar central apresentando alternativas a esse processo de tensão, recodificando a emancipação sociorracial nos seus próprios moldes, e não nos parâmetros da regulação. Reafirmo, assim, o que escrevi ao final do capítulo: "Contra a regulação política e social que retira o negro do lugar da beleza e, no limite, da humanidade, o Movimento Negro constrói nacional e internacionalmente a expressão **beleza negra**, politizando a estética" (Gomes, 2017, p. 100, grifo nosso).

Com a retomada dessas reflexões para pensar a presença dos corpos negros e dos cabelos crespos nas escolas, deixo, agora, com vocês da educação física, essa provocação – a que servirá a educação física que se realiza na escola: ao aprofundamento da regulação do corpo negro ou à sua emancipação, um lugar que seja também para a realização da beleza e da estética negras?

Uma educação e uma educação física com os todos os corpos

Ao fazer a provocação acima, sei que há ricas produções na educação física sobre as relações étnico-raciais, na graduação, na pós-graduação, nos eventos da área, que apresentam proposições muito interessantes para alinhar a educação física ao combate ao racismo e para contribuir com a emancipação do corpo negro. Poderia me valer delas para dialogar com vocês. No entanto, por um motivo simbólico, aqui tomarei como referência de aproximação e articulação entre o Movimento Negro Educador, a educação e a educação física um texto do professor Tarcísio Mauro Vago (2020) intitulado *Democracia e Educação do Corpo em tempos de (contra)reformas educacionais*, que resultou de sua palestra no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em 2019, publicado em 2020[1].

Este é o simbolismo: trata-se de um homem, branco, hétero, de classe média, descendente de europeus, professor universitário e da área de educação física. Se considerarmos o lugar hegemônico por ele ocupado nas relações raciais, de gênero, de sexualidades e de classe, no Brasil, certamente, não teríamos esperança de uma postura renovada ou indagadora sobre o racismo estrutural e a sua presença na educação e, em especial, na educação física. Não esperaríamos uma postura pessoal e social crítica diante do seu lugar de homem branco e dos privilégios dele decorrentes. Segundo Cardoso (2010, p. 613),

> Ao observar o grupo branco de longe, de repente, pode surgir a impressão de que a branquitude é homogênea, porém, com a aproximação percebe-se o quanto os brancos são diversos. O principal aspecto em comum, apontado pelos teóricos da branquitude, diz respeito ao privilégio que o grupo branco obtém em uma sociedade racista, tanto no contexto local quanto no global (Bento, 2002b, p. 25-57; Frankenberg, 1999b, p. 70-101; Hage, 2004, p. 139-160; Roediger, 2000, p. 1-71). Como foi mencionado, a branquitude se expressa tanto desaprovando os privilégios obtidos com sua identidade racial quanto argumentando em favor da superioridade racial e pureza nacional. Se por um lado, a branquitude crítica não se preocupa com a reflexão de que possuem identidade racial, por outro lado, a branquitude acrítica propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca.

Tenho acompanhado há anos a trajetória e os aprendizados desse colega na sua reconstrução identitária como homem branco antirracista. E vejo, em sua atuação como docente e pesquisador da educação física e como gestor universitário, um processo de reeducação para as relações raciais e de reflexão sobre o racismo estrutural provocado pelo seu contato com os ensinamentos diretos e indiretos do Movimento Negro. Observo o quanto ele tem aprendido na convivência com docentes negros/as politicamente posicionados/as na universidade e na sociedade bem como com os/as estudantes negros universitários da graduação e da pós-graduação que desafiam a universidade a se democratizar mais nos seus currículos, na cultura universitária e na gestão em tempos de cotas raciais e de políticas de ações afirmativas.

Reconheço essa paulatina mudança na postura de outros colegas brancos, homens, mulheres e pessoas trans, intelectuais e políticos e militantes nas mais diferentes instituições de ensino superior e partidos de esquerda, no Brasil, sempre repletos de contradições, com idas e vindas identitárias e políticas no contexto das relações de poder das quais se alimenta a branquitude. Alguns deles/as, inclusive, tiveram posições contrárias às políticas de ações afirmativas como instrumento de combate ao racismo, no início dos anos 2000, quando o Movimento Negro e intelectuais negros e negras desencadearam esse debate no país. Porém, as justas demandas do Movimento Negro, os impactos positivos das ações afirmativas na construção da democratização do acesso e da permanência de negros e negras em diferentes setores sociais, em especial, na universidade, bem como as incontestáveis pesquisas nacionais que atestam a presença do racismo estrutural e a violência racista juntamente com as desigualdades econômicas, de gênero e de diversidade sexual, em nosso país, têm impulsionado pessoas brancas de perfil progressista a repensarem o seu próprio racismo. Não posso dizer que seja uma quantidade enorme, mas também não posso negar que essas pessoas existem. E, juntamente com negros e negras e o Movimento Negro na denúncia ao racismo, apontam para possibilidade de uma aliança interracial emancipatória e

antirracista. Uma aliança capaz de apresentar propostas de reconstrução democrática e antirracista da sociedade e da educação.

Se eu negasse esse paulatino processo de politização e de transformação interracial em nosso país, estaria negando o projeto de reconstrução social, política, cultural e antirracista defendido secularmente pelo Movimento Negro, no qual acredito e para o qual tenho insistentemente chamado a atenção. Não se trata de acreditarmos na falácia do mito da democracia racial que rege o racismo ambíguo brasileiro. Trata-se de reconhecermos que, mesmo em tempos de ataques à democracia e de recrudescimento do racismo, o antirracismo pode crescer, protagonizado pelo Movimento Negro, pelos negros e negras em movimento, pelos brancos e brancas e demais pessoas não negras antirracistas, sendo entendido e praticado como forma de resistência democrática e de justiça social.

O potencial educativo do Movimento Negro é de tal ordem emancipatório que é capaz de indagar radicalmente a branquitude, a ponto de transformar as pessoas brancas e outros sujeitos não negros (e aqui eu me refiro àqueles/as que se colocam com um posicionamento democrático na sociedade) em antirracistas. Pode parecer contraditório, mas nem todas as pessoas brancas e não negras que se posicionam como democráticas são naturalmente antirracistas. O antirracismo é um aprendizado e uma tomada de posição pessoal e pública que aperfeiçoa e adensa a própria democracia.

O movimento Negro Educador é capaz de fazer com que corpos (sujeitos) brancos hegemônicos indaguem a sua própria hegemonia e o seu lugar de privilégio, unindo-se à luta antirracista e promovendo ações de superação do racismo estrutural e epistêmico. O apoio e a defesa da discussão e a teorização de práticas educativas e formadoras e, inclusive, a criação do GTT Relações Étnico-raciais pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) são exemplos a serem dados. A criação do GTT é uma insurgência no campo da educação física − um espaço, como é sabido, majoritariamente

branco e com porcentagem significativa de homens, no qual as dimensões da sexualidade também não são abordadas com a devida profundidade na formação dos docentes e das docentes, dos bacharéis e das bacharéis da área. Ainda falta muito para superarmos a ideia do corpo branco considerado como belo, másculo, sarado, atlético, heteronormativamente orientado, tanto na licenciatura quanto no bacharelado da Educação Física.

Ao tomar as dimensões identitárias do colega e autor acima citado, faço outra provocação à educação física: quais colegas brancos/as e progressistas do campo da educação física têm se deixado reeducar pelo Movimento Negro?. Quais têm escutado e respeitado o protagonismo de estudantes e de docentes negros/as da área e têm indagado a sua própria branquitude? Quais têm contato com o Movimento Negro para aprender com ele sobre a luta antirracista? E quais têm questionado o próprio currículo e produção teórica da educação física em relação à ausência ou à invisibilidade do debate racial?

Em complemento, deixo outras questões: ao falarem sobre democracia, educação dos corpos, repensarem a licenciatura e o bacharelado, nossos colegas homens e mulheres brancos, progressistas e produtores de conhecimento desse campo refletem sobre o racismo estrutural, a história da educação física na conformação racial dos corpos, a urgência de se educar para a superação da regulação do corpo negro? E têm se colocado política e intelectualmente parceiros na construção coletiva e interracial da emancipação social e racial dos corpos negros na sua luta pela libertação das amarras racistas? E, mais: ponderam que, ao participarem das formas de emancipação do corpo negro, os docentes e as docentes brancos da educação física emancipam a si mesmos e a sua corporeidade de uma branquitude que os aprisiona?

A certa altura de sua reflexão, quando tratava do tópico *Educação do Corpo: por uma insubmissão estética da Educação Física ao projeto Brasil Brutal*, o professor Tarcísio Mauro Vago (2020, p. 49) registrou que “[...] é coisa real, o perigo de configuração de um ‘projeto regressivo e necropolítico de educação dos corpos,

orientado por uma estética de um Brasil Brutal [...]" que "[...] promove um embrutecimento das populações, tentando impedi-las do acesso às criações humanas advindas da Educação, da Arte, da Cultura, da Ciência, interditando suas possibilidades e oportunidades de realizar experiências estéticas [...]", configurando, assim, "[...] uma estética da brutalidade, uma maneira de educar os corpos posta em movimento no Brasil – nesse Brasil Brutal [...]", sendo "[...] este um dos grandes perigos dos tempos presentes: a educação como dominação e produção de corpos brutalizados".

Contra esse projeto, continua Vago (2020, p. 54), a alternativa só pode ser realizar outro projeto, "[...] que nos represente, que nos identifica, que nos inspira e que nos orienta a agir, que seja nosso horizonte de referência e de expectativa – sempre articulado com o projeto de País que desejamos: mais justo, mais igual, mais fraterno, mais generoso, mais amoroso [...]", pois o "[...] projeto regressivo-necropolítico de educação dos corpos só poderá ser contestado, confrontado e superado por um outro projeto, que dispute com ele os corpos de nossos estudantes, e de todas as pessoas". Assim, "[...] contra a estética da brutalidade, o acolhimento, o respeito, o afeto; contra a exclusão e o abandono à própria s(m)orte, a inclusão de mais sujeitos, e a busca pela empatia com eles e elas" (Vago, 2020, p. 54). Então, é necessário "[...] continuar a pensar e a expandir a realização de um projeto para chamar de nosso: um projeto generoso/amoroso, democrático, emancipador, de educação dos corpos" (Vago, 2020, p. 54).

Destaco aqui alguns fragmentos de seu texto (Vago, 2020, p. 63, grifo nosso) que se relacionam com as reflexões que apresentei antes:

> Com esse projeto nos comprometemos contra o genocídio do povo negro e o epistemicídio de suas culturas, assumindo e trazendo para nosso **projeto generoso e amoroso de educação dos corpos** as lutas ancestrais e também as práticas corporais ancestrais da cultura brasileira-africana: tirar do esquecimento (inclusive em nossa área), a sua cultura imensa e bela – com a qual temos tanto a aprender.
>
> Nos comprometemos também contra o genocídio dos povos indígenas e o epistemicídio de suas culturas, reconhecendo a luta dos povos indígenas por suas terras, suas culturas, seus direitos, ao mesmo tempo em que

acolhemos em nosso **projeto generoso e amoroso de educação dos corpos** as criações culturais que realizaram com seus corpos (sua **cultura corporal de movimentos**) (Vago, 2020, p. 63, grifo nosso).

À Educação Física, aos seus professores e professoras, cabe também o desafio contemporâneo de enfrentar e de superar o seu próprio racismo acadêmico, como área de pesquisa, de conhecimento e de ação pedagógica: sim, superar, em todas essas suas atividades acadêmicas e práticas de ensino, o apagamento e a invisibilidade de tantas culturas ancestrais de matriz indígena e africana que nos constituem como povo, mas que ainda não estão presentes e não participam de nossos programas – tanto nos programas de formação acadêmica (Licenciatura e Bacharelado) como nos programas de ensino para a formação cultural de nossos/as estudantes, nas escolas. Ainda temos um programa de ensino muito europeu e muito branco (Vago, 2020, p. 64).

É tempo de 'descolonizar' o ensino de Educação Física. É tempo de a Educação Física enfrentar o seu racismo cultural, estrutural e acadêmico. É tempo de enfrentar o epistemicídio de culturas afro-ameríndias na Educação Física. É mais que tempo de 'enegreSer' a Educação Física brasileira (Vago, 2020, p. 64).

[...] uma inspiração para a Educação Física: diálogos estéticos com os saberes e as práticas corporais brasileiras-afro-ameríndias. Os saberes de matriz africana e dos povos indígenas enriquecerão grandemente nossas práticas de pesquisa, de estudo, de ensino (Vago, 2020, p. 65).

O que salva então é um programa de Educação Física que acolha todos os corpos: os corpos invisibilizados, os corpos vulneráveis, os corpos minorizados, os corpos **deficientes**, os corpos subalternizados, os corpos das quebradas: que todos possam viver, existir e falar na e para a Educação Física (Vago, 2020, p. 66, grifo nosso).

Uma Educação Física que recuse e enfrente o racismo. Que recuse e enfrente a violência. Que recuse e enfrente a opressão. Que recuse e enfrente o preconceito. Que recuse e enfrente a homofobia. Que recuse e enfrente a misoginia. Que recuse e enfrente o sexismo. Que recuse e enfrente o machismo. Que recuse e enfrente toda forma de opressão (Vago, 2020, p. 67).

Uma Educação Física que acolha, respeite, reconheça e proteja a maravilhosa diversidade de pessoas com seus corpos: seus corpos negros; seus corpos quilombolas; seus corpos indígenas; seus corpos femininos; seus corpos masculinos; seus corpos trans: porque são seus corpos, suas experiências de estar no mundo – e na Educação Física (Vago, 2020, p. 68).

Que a todos e a cada um desses corpos, a Educação Física ofereça reconhecimento, respeito, dignidade, afeto, afeição, alegria, empatia, doçura, porque são pessoas, lindas pessoas [...]. E isso é tudo, e é o que basta (Vago, 2020, p. 68).

Talvez, há uns 20 anos, o professor e colega Tarcísio Mauro Vago não escreveria e nem expressaria as ideias presentes nesse seu texto atual. A mudança percebida e realizada faz parte de um processo de desconstrução e de reaprendizado que só foi possível porque existe um Movimento Negro Educador que o tem reeducado no seu olhar e prática com a questão racial. Um processo educativo tão potente que consegue produzir posturas antirracistas nas pessoas brancas de caráter progressista, mesmo que elas não tenham contato direto e orgânico com o Movimento Negro.

Os ensinamentos e saberes sistematizados, articulados e disseminados por esse movimento social, na sua incansável luta antirracista, têm sido introduzidos, aos poucos, no campo da educação física. Mas, não por obra e graça desse próprio campo. A mudança paulatina da educação física (ou de áreas dentro desse campo) se deve à presença significativa de sujeitos negros que, como docentes, discentes e intelectuais, também reeducados pelo Movimento Negro (e outros oriundos de uma atuação orgânica nesse mesmo movimento), têm indagado a branquitude, o racismo estrutural e epistêmico bem como provocado mudanças em docentes, discentes e intelectuais brancos – a maioria na licenciatura e no bacharelado.

A chegada desses corpos negros indagadores e insurgentes na educação física é fruto da atuação histórica do Movimento Negro Educador brasileiro em prol da democracia e do antirracismo − uma democracia radical que rompa com o racismo estrutural; que exponha a branquitude e os seus privilégios; que desafie as pessoas brancas progressistas a se tornarem antirracistas[2]; e que faça da discussão, da teorização e do repensar da educação física à luz da questão racial um eixo estruturante da formação dos docentes e das docentes em educação física, bem como dos/as bacharéis.

Concluindo...

Um lugar legítimo e academicamente relevante da questão racial e do antirracismo na educação física faz parte de um “[...] projeto

generoso/amoroso, democrático, emancipador, de educação dos corpos” (Vago, 2020, p. 23), que siga na contramão do projeto regressivo-necropolítico de educação dos corpos que os setores dominantes buscam impor ao Brasil e ao mundo E, se é generoso/amoroso, democrático, emancipador, de educação dos corpos, esse projeto tem que ser, também, antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e antiLGBTQIA+fóbico – um projeto corajoso que confronta e enfrenta a necropolítica.

Os/as profissionais, os/as intelectuais, os/as docentes e os/as discentes da educação física de perfil progressista e democrático aceitam o desafio de se comprometer com esse projeto? Se a resposta for sim, então, há esperança de que eles e elas se tornem (ou sejam) antirracistas. Há esperança para que a formação de professoras, professores e bacharéis da Educação Física seja realmente emancipatória, trazendo luz em um momento de tantas sombras e incertezas na educação.

É passada a hora de compreendermos a riqueza da diversidade e dos corpos diversos na sociedade e na escola. E que os campos da educação, de maneira geral, e da educação física, em específico, sejam espaços de acolhimento, afeto, insurgência e do trato democrático das múltiplas corporeidades, em especial, a negra.

Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnino de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 17 fev. 2021.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

CBCE/CONBRACE, 2021. Ementa do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Disponível em: https://conbrace.org.br/#ementa . Acesso em: 17 fev. 2021.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE. **Parecer da Comissão de Avaliação da Criação do GTT Relações Étnico-raciais**. Parecer de 30 set. 2020.

EDUCAÇÃO FÍSICA & CIÊNCIAS DO ESPORTE NO TEMPO PRESENTE: defender vidas, afirmar as ciências. Disponível em: https://conbrace.org.br/. Acesso em: 20 jan. 2021.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

VAGO, T. M. **Democracia e educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2020. Disponível em: https://bit.ly/ebook_tmvago-2020. Acesso em: 23 jan. 2021.

1 A palestra do professor Tarcísio, no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, aconteceu em setembro de 2019, mas a referência que uso aqui é o texto por ele publicado em *e-book*, em novembro de 2020, disponível no *link*: https://bit.ly/ebook_tmvago-2020.

2 Refiro-me, neste artigo, às pessoas brancas progressistas e democráticas como possíveis sujeitos abertos ao antirracismo porque acredito que aquelas pertencentes a esse grupo racial, com postura de direita e de extrema direita e que aceitam ou praticam o racismo, optam por não se reeducar para as relações raciais e para a superação do racismo. Antes, querem manter seus privilégios raciais, associados aos de classe e gênero para continuar impondo dominação, discriminação e violência na sociedade. Querem defender seus lugares de privilégios e são contrários à justiça social e ao antirracismo.

2

Democracia e educação do corpo em tempos de (contra) reformas educacionais

Gaudêncio Frigotto

Este capítulo resulta da participação na mesa de debate no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte realizado em 18 de setembro de 2019 em Natal[3]. A ementa da referida mesa, cujo tema foi *Democracia, educação do corpo em tempos de contrarreformas educacionais*, colocou para os debatedores diferentes aspetos para serem considerados. Entre esses aspectos, as concepções de educação do corpo, a fragilidade da democracia na América Latina, a regressão e reafirmação da modernização conservadora e os impactos para a educação.

O tema é central particularmente para o caso brasileiro assolado por mais um golpe de Estado em 2016 e, em seguida, pela eleição que deu a vitória a um bloco de poder de extrema direita, como veremos adiante. Tratarei do tema, no escopo deste artigo, em três tópicos. Trata-se, também, mais de um roteiro para debate e aprofundamento do que uma análise exaustiva.

No primeiro tópico, tratarei das concepções de ser humano, do corpo e da educação do corpo. Em seguida, abordarei a herança histórica da negação de relações democráticas robustas na América Latina e os limites da educação em geral e da educação do corpo para os filhos e filhas da classe trabalhadora; a partir desses dois aspectos, a análise das contrarreformas em curso e seus impactos na sociedade e na educação.

Concepções de ser humano, o corpo e a educação do corpo

Um retrospecto histórico nos indica três concepções básicas de ser humano que se confrontam e, com maior ou menor ênfase, coexistem e incidem sobre as concepções do corpo e de educação do corpo: concepções metafísica, burguesa e materialista histórica.

Do mundo grego até o filósofo Hegel, a natureza humana se define por uma essência sem história. O que define essa essência vem de forças externas onipotentes, fixas e que não podem ser modificadas pelos seres humanos. Para Platão, filósofo da Grécia antiga, a história é feita pelos seres humanos, mas em referência a um modelo acabado do mundo cuja essência é a ideia, o pensamento ou o espírito. Para outro filósofo, Aristóteles, o modelo acabado é o cosmos, no qual cada um ocupa o seu lugar natural, efêmero e pequeno. O que se enfatiza é o mundo das ideias e do espírito perfeito e imutável. O corpo teria a sua origem no espírito e, como tal, inferior, imperfeito e mutável. Os governantes deveriam ser aqueles que cultivaram o espírito, os filósofos (amigos do conhecimento) e, a partir daí se estabeleciam hierarquia da vida social, diferenciação na educação e valor do corpo entre governantes e governados.

Na Idade Média, a metafísica cristã incorpora a ideia do espírito, da alma. A essência está em um ser único e criador de todas as coisas, um ser supremo e terno. O ser humano é concebido como um grão de areia finito à espera do juízo final. Instaura-se a separação entre o sagrado e o profano, entre o corpo e a alma. O corpo é concebido como algo efêmero, um depositário da alma ou do espírito que deveria ser submetido ao sacrifício, pois nele residiria a fraqueza dos prazeres mundanos.

Portanto, cabe impor ao corpo castigo, mortificações etc. As relações sexuais passam a ser defendidas unicamente como ato de procriação e que, fora deste, seriam pecado. Na própria narrativa da criação do ser humano se estabelece uma hierarquia entre o homem e a mulher, sendo que esta é parte do corpo do homem e, como tal,

a ele submissa. Ela, também, aparece como fonte do ‘pecado’ ao seduzir o homem. Traços que perduram até hoje em determinadas crenças e que, mesmo que não seja a intenção, reforçam o machismo e, no limite, o feminicídio.

Também da metafísica teocêntrica derivam a ideologia do dom e a da vocação que perpassam os imaginários social e educacional. Igualmente, deriva desta visão a subordinação da ciência à crença que custou muitas perseguições e mortes pela Inquisição. Esse aspecto assume relevância central no contexto das forças de extrema direita que governam atualmente o Brasil e que misturam política com crença. Com a tese da Terra plana, regride-se à subordinação da ciência à crença. Temas como sexualidade e aborto são tomados pelo lado moral do pecado e do crime. Isso se traduz nas mais desumanizadoras formas em que ocorrem os abortos com profundas consequências para a vida e saúde corpórea e psíquica da mulher, mormente dos estratos mais pobres da população.

A burguesia, como classe revolucionária, rompeu com a concepção metafísica de ser humano das Idades Antiga e Média, mas apoiou-se em uma outra visão – a histórica – da ‘metafísica da natureza e da razão’, como as caracteriza Karel Kosik (1986). O pensamento liberal burguês parte do pressuposto de uma natureza humana sem história, uma natureza comum a todos e que conduz a cada um buscar o bom, o útil e o agradável. A busca do bem e interesse próprio e individualismo como motores do progresso. Uma natureza, portanto, utilitarista, competitiva e, nos termos atuais, ‘empreendedora’.

Essa compreensão se apoia em uma visão fenomênica da realidade social que serve de argumento pseudocientífico para se justificar a desigualdade social. Se estivermos com fome, queremos comer. Se for muito calor, queremos ambiente mais ameno. Ao colocar o pé ou a mão em água fervente, todos rapidamente querem se livrar. Daí deriva a tese de que nascemos com uma mesma natureza munida dessas tendências e de que o sistema capitalista se constitue na forma de relações sociais que correspondem à natureza humana. Ou seja, a visão ideológica de natureza humana da

burguesia passa ser defendida como única, universal e eterna. Nisso reside a sua crença ou metafísica.

É sob essa concepção que Adam Smith desenvolveu a tese do livre mercado como forma ideal de sociabilidade. O mercado, como um ‘deus’, uma mão invisível que se encarregaria de coordenar as escolhas individuais. Escolhas estas que são feitas livremente por indivíduos que têm a mesma natureza a qual tende ao bom, ao útil e à busca do bem próprio.

Daí se deriva a ideologia da meritocracia, tão realçada atualmente no Brasil. Dentro dessa concepção de ser humano, os 210 bilionários existentes hoje no Brasil ou os 1% que detém metade das terras do Brasil resultariam unicamente das escolhas e do mérito. E, se você é pobre, desempregado, semiempregado, sem-terra, sem teto, analfabeto e pertence aos 50 milhões de brasileiros que vivem no nível de pobreza, sendo mais de 13 milhões em miséria absoluta, tal resultaria das más escolhas. O que fica de fora é a história da humanidade que até o presente foi a história de exploração de uma classe sobre as demais. É como não tivesse havido no Brasil escravidão, colonização e, a partir daí as imensas desigualdades entre as classes sociais. Em outros termos, não houve história de dominação.

Sob o sistema capitalista, as relações entre os seres humanas tendem a se reduzir a relações mercantis. O trabalhador, ao vender a sua força física e intelectual de trabalho, torna sua corporeidade uma mercadoria. Cada vez mais as relações capitalistas de trabalho são relações deformadoras de corpos e mentes, tanto pela superexploração quanto pela angústia do desemprego e do subemprego. Cada vez mais entram na lógica da mercadoria a saúde, a educação, o entretenimento e a cultura do corpo. Poderíamos afirmar que a concepção e a educação dominantes do corpo, sob o capitalismo, se pautam pela lógica da mercadoria.

A ruptura das visões metafísica e burguesa de ser humano e de natureza efetiva-se mediante a concepção materialista histórica. Marx e Engels desenvolveram as bases para a compreensão materialista histórica do ser humano ou uma ontologia do ser social.

A tese central é de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos em sociedade. Um ser que produz e reproduz a sua vida corpórea e psíquica em sociedade mediante a atividade vital do trabalho em intercâmbio com a natureza. Essa atividade vital não se confunde com as formas históricas que assumiu de trabalho escravo, trabalho servil e venda de força de trabalho (emprego). Em *O Capital*, Marx explicita a unidade diversa entre homem e natureza.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p. 149).

É dentro dessa compreensão que Marx e Engels sustentam que não existem duas ciências separadas, a dos seres humanos e a da natureza, embora os métodos de análise sejam distintos. "Nós conhecemos uma única ciência singular, a ciência da história. Podemos encarar a história de dois ângulos e dividi-la em história da natureza e em história dos homens. Os dois ângulos são, entretanto, inseparáveis" (Marx; Engels *apud* Fernandes, 1983, p. 31). Somos, assim, ao mesmo tempo, seres sociais e biológicos.

A unidade entre o ser humano e a natureza é separada pela ciência burguesa. Essa separação conduziu a um sociometabolismo das relações capitalistas de produção destrutiva das bases da vida. As consequências para a vida do planeta e saúde humana não poderiam ser mais desastrosas. O desmatamento sem controle e o descontrole de emissão carbono trazem o aquecimento global; a contaminação do solo e da água por venenos na produção agrícola; rações que aceleraram a engorda de gado, suínos e aves degradam os alimentos. As pandemias resultam dessa lógica associada à produção da pobreza e da miséria. Referindo-se à pandemia do coronavírus (Covid-19), Fritjof Capra (*apud* Mena, 2020), autor dos livros *O Tao da Física* e *Ponto de Mutação*, sintetiza em uma frase o que acabo de sinalizar: 'A pandemia é resposta biológica do planeta'.

Certamente uma resposta dolorosa, mas que deve nos ensinar algo para a ciência e a educação. Normalmente a arte e a literatura captam a realidade humana em suas múltiplas dimensões e anteveem sinais que a ciência e a filosofia não captam de imediato. A resposta que o romancista Mia Couto deu à revista IstoÉ à pergunta ‘O que podemos aprender com a pandemia?’ situa-se nessa visão de totalidade do que nos constitui como seres humanos.

> A espécie humana notou que não é o centro de tudo, mas apenas a pequena parte de algo maior. Como Darwin, quando descobriu que somos um entre muitos seres livres, ou Freud, ao perceber que não somos feitos só de consciência. Ele viu que ali havia um inconsciente, espécie de sótão escuro que não dominamos. Ou ainda como Copérnico e Galileu, quando constataram que a Terra não era o centro do universo (Machado, 2020).

São os seres humanos, portanto, e não forças metafísicas ou uma natureza dada que produziram as formas de dominação e exploração de uma classe sobre as demais sob o modo de produção antigo, medieval e capitalista. Formas de relações sociais que limitam, à maioria dos seres humanos, os desenvolvimentos intelectual, psíquico e corpóreo integrais.

O desenvolvimento das potencialidades e qualidades humanas de forma igualitária implica a superação do sistema capitalista. Superação que se desenvolve pela luta da classe trabalhadora e dos oprimidos na construção de sua emancipação e na construção de uma sociedade sem a exploração, o socialismo. A educação que concorre para essa tarefa busca desenvolver todas as dimensões do ser humano – intelectuais, corpóreas, psíquicas e dos próprios sentidos. Trata-se de uma educação omnilateral ou por inteiro do ser humano[4].

Uma condição fundamental para essa educação integral ou por inteiro é a redução da jornada de trabalho, pois a esfera da liberdade, da escolha e da fruição não se dá sobre o tempo de trabalho explorado, mas sobre o tempo livre. Este não se confunde com feriado, fim de semana ou até mesmo férias, mas uma conquista histórica para todos os seres humanos.

É no tempo efetivamente livre que o ser humano pode dedicar-se a dilatar suas potencialidades de criação e educar os sentidos humanos para a fruição do belo, da arte e do gosto. Também somente sob o reino do tempo efetivamente livre, mundo de ampliação da liberdade, o ato cotidiano do comer pode ganhar dimensões que vão além de satisfazer a fome. “Para o homem que morre sob a fome, não existe a forma humana do alimento, mas só o seu caráter abstrato de alimento” (Marx, 2001, p. 144).

Essa concepção de ser humano que o entende como ser que se produz em sociedade e que não é separada da natureza, mas é parte da mesma, interpela as concepções idealistas e visões mercantis do corpo e os processos educativos que as reproduzem.

A debilidade da democracia sob a modernização conservadora e o capitalismo dependente na América Latina

O continente latino-americano não é homogêneo em seus processos histórico, social, político e cultural. Todavia, todos os países têm em comum processos de colonização e de escravidão, e suas burguesias não buscaram construir nações autônomas plasmando sociedades de modernização conservadora e de capitalismo dependente.

A colonização se expressa mediante a imposição dos colonizadores de sua visão de mundo, de seus valores e de suas crenças e pela expropriação das riquezas dos colonizados. Os povos originários foram concebidos como selvagens e ímpios e, portanto, sem alma. As suas crenças, seus deuses, seus saberes e valores não tinham legitimidade. A tarefa era convertê-los a qualquer preço, vale dizer, colonizá-los e, em grande medida, dizimá-los. Toda a América Latina teve longos períodos de colonização por espanhóis em sua maioria e, no caso brasileiro, pelo domínio dos portugueses.

Também todos os países latino-americanos tiveram as marcas da escravidão moderna que concebia o escravo como um animal que falava, um meio de produção ou coisa e, portanto, um meio de

produção ou uma mercadoria disponível no mercado para compra e venda. O Brasil conviveu por quase quatro séculos com a escravidão e as marcas desta perduram até o presente de forma brutal, quer pelo racismo ou pela descriminação dos negros em todas as esferas da vida social. Mas o mais cruel é a violência que se concretiza pelo extermínio de negros, sobretudo de jovens, pelo Estado, por milícias ou por grupos do tráfico de drogas que lutam entre si.

No livro *Raízes do conservadorismo brasileiro*, Juremir Machado da Silva expõe como a classe dominante brasileira incorpora mudanças na lei, mas não rompe com a defesa de seus interesses e com as formas de dominação e exploração para mantê-los. Desse modo, a escravidão foi abolida apenas formalmente.

> A abolição da escravidão inaugurou simultaneamente o longo ciclo de marginalização do negro. Uma marginalização nova, em relação ao que acabava de extirpar, a marginalização do homem livre como suspeito por antecipação de crimes que poderia ou não cometer. O crime maior seria o de ser negro (Silva, 2018, p. 25).

No parágrafo final de sua obra, evidencia a continuidade da escravidão sob novas formas de violência. Uma interpelação à sociedade brasileira e um alerta. "A história não para de exumar cadáveres. Não há mais trégua para a infâmia. O ano esquecido, 1888, é um espectro que ronda" (Silva, 2018, p. 436).

A colonização e a escravidão produziram classes dominantes despóticas e violentas e um processo específico de consolidação do sistema capitalista, com democracias restritas, no continente latino-americano. Vários autores tratam dos processos de dependência na América Latina. Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, entretanto, são os autores que analisam, a partir da herança do método materialista histórico, com mais acuidade, as determinações estruturais dessa dependência.

Em um contraponto às análises dualistas do pensamento liberal conservador que defende a tese de que o impasse dos países para se desenvolverem situa-se nos setores arcaicos e atrasados, Fernandes e Oliveira, pelo contrário, desvelam a imbricação dos elementos díspares: − acumulação primitiva e acumulação

capitalista, atraso e moderno, tradicional e avançado e campo e cidade que se reiteram, mesmo com especificidades em todos os países da América Latina.

Nessa imbricação centram-se as análises do subdesenvolvimento e desenvolvimento; do Estado, em sua forma dominante autocrática, autoritária, patrimonialista, clientelista e com práticas de nepotismo; da natureza das classes sociais e dos conflitos de classe; da modernização conservadora e das mudanças dentro da ordem, mas contra a ordem capitalista; e da contrarrevolução e configuração do capitalismo dependente.

Florestan Fernandes (1973) trata especificamente da constituição do capitalismo dependente e da natureza das classes sociais na América Latina. Conceito que emerge, para o autor, em um processo diverso, mas reiterado de dominação externa. Primeiramente, isso se conformou por quase três séculos de colonização. Com o fim da colonização, os países colonizadores dominaram o processo de importação e exportação, obtendo vantagens comerciais. Finalmente, indica Fernandes, com a Revolução Industrial, a dominação externa se tornou imperialista.

Com esse processo histórico, o capitalismo e a sociedade de classes não resultaram na América Latina de uma evolução interna autossustentada e autônoma. Com o conceito de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado, Fernandes mostra, ao mesmo temo, a opção das burguesias locais de se associarem subordinadamente aos grandes centros hegemônicos do capital como estratégia de manter seus privilégios e, como tal, não investindo em ciência e tecnologia e em educação de qualidade; nos planos político e jurídico, a constituição de um Estado autocrático onde as velhas oligarquias agrárias se articulam aos novos grupos da classe burguesa industrial e de serviços formando uma ordem social que beneficia a plutocracia. Ou seja, estruturas sociais, políticas, econômicas e jurídicas que favoreçam os ricos. Fernandes e Oliveira tomam o conceito de Trotsky de desenvolvimento desigual e combinado que expressa o processo de concentração de capital e

de riqueza na América Latina na mão de minorias à custa da ampliação da pobreza e da miséria da maioria.

Como assinala Michel Löwy, as análises do desenvolvimento desigual e combinado introduzem uma diferença crucial com os teóricos da dependência, pois, diferente destes últimos, afirmam “[...] o caráter exclusivamente capitalista das economias latino-americanas, desde a época da colonização − na medida em que [...] trata-se mais de um amalgama entre relações de produção desiguais sob a dominação do capital” (Löwy, 1995, p. 8).

Analisando o caso brasileiro, Francisco Oliveira (2003) mostra que os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais constituem-se em condição essencial para a modernização conservadora do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial. Mediante a metáfora do ornitorrinco, traduz a particularidade estrutural de nossas formações econômica, social, política e cultural, em que a ‘exceção’ se constitui em regra, como forma de se manter o privilégio de minorias.

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. [...] O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão (Oliveira, 2003, p. 150).

Nas análises de Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, está presente o conceito de desenvolvimento desigual e combinado ao mostrarem a imbricação necessária, em nossa formação histórico-social, do moderno e do arcaico.

É dentro desse percurso histórico que as burguesias locais da América Latina se associam, de forma subordinada, mas com ganhos à custa da nação, ao imperialismo econômico e cultural que até o presente só Cuba rompeu. Nos termos de Florestan Fernandes, “O que está em jogo é antes o estabelecimento de

limites e explicar porque uma ordem social burguesa, na periferia do mundo capitalista, enfrenta na esfera cultural as mesmas impossibilidades que se concretizam na esfera econômica" (Fernandes, 1977, p. 230-231).

A manutenção dessa estrutura social somente se mantém por processos de contrarrevolução e manutenção da modernização conservadora. Ao longo da segunda metade do século XX, a maioria dos países latino-americanos teve ditaduras militares sangrentas e sempre com a ajuda do imperialismo americano violando a frágil construção de processos democráticos. As ditaduras frearam as demandas e lutas da classe trabalhadora e seus intelectuais mediante prisões, tortura, exílio e mortes.

Mas, como as ditaduras expressam falta de hegemonia e engendram em seu seio contradições, a luta de classe reconquistou processos de redemocratização, mas isso em um contexto de colapso do socialismo real e da apropriação privada pelo capital de um novo salto tecnológico que altera a forma de se operar com a matéria. Essas duas determinações impuseram novas formas de dominação, agora nos planos econômico e ideológico e cultural mediados pelos Estados nacionais que se transformam em Estados de exceção[5].

No plano ideológico, as teses ultraconservadoras reverberam que o colapso do socialismo se constituiu na prova cabal de que o capitalismo é a forma de organização social que corresponde à natureza dos seres humanos. O livre mercado o define como o espaço onde, cada um buscando o bem próprio, promove o bem-estar de todos. É sob esse credo, a despeito das evidências do aumento da desigualdade, que se inaugurou o ciclo do que foi cunhado de neoliberalismo. Trata-se de um conjunto de medidas formuladas em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., liderados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e que visavam ao ajuste das economias dos países da periferia do sistema capitalista.

A adoção das novas tecnologias de natureza digital molecular no processo produtivo permitiu à classe detentora do capital substituir contingentes de trabalhadores, gerando desemprego e aumentando a produtividade mediante a superexploração e espoliação destes. Essas tecnologias, por outro lado, permitiram em tempo real o livre movimento do capital especulativo, este sob a proteção das leis dos Estados nacionais. Para isso, efetivaram uma sangria de grande parte de seu orçamento nacional para pagar juros e amortizações das dívidas internas e externas ao capital financeiro mundial.

Para termos uma ideia do que isso representa, tomando como exemplo o caso brasileiro, mais de 50% do orçamento anual de 2020 ficou reservado para pagamento de juros da dívida pública para o capital financeiro. Isso, como veremos no próximo item, se concretizou mediante contrarreformas que atingiram criminosamente os direitos universais do emprego e renda, da saúde, da educação, da habitação e dos transportes etc. Mas o Brasil não é certamente uma exceção.

Por fim, a fragilidade da democracia latino-americana se expressa no fato de que os países que elegeram governos que, muito embora não confrontassem o grande capital, mas que buscaram menor dependência e submissão ao império dos Estados Unidos, foram sendo desestabilizados pelo que Andrew Korybko (2019) abordou em *Guerras hibridas – das guerras coloridas aos golpes*. Trata-se de novas estratégias destrutivas, inauguradas no início do século XXI pelos EUA, na disputa geopolítica do mundo. Denomina-se híbrida não porque elide guerras convencionais, mas pelo fato de que seu custo material e político busca promover, inicialmente, manifestações internas em países onde os governos não se alinham à política dos EUA.

Os casos de Honduras, do Paraguai, do Brasil, da Venezuela e da Bolívia se enquadram nessa estratégia, mas que não foi analisada por Korybko (2019) que trata do leste europeu. Trata-se de estratégias que financiam e fomentam a organização de protestos internos para derrubar governos sob temas, como no Brasil, da corrupção, criação de milícias internas, bloqueio econômico e, em

último caso, guerra convencional, após avaliadas as possibilidades reais de sucesso.

É nesse particular que as mesmas tecnologias de informação que produziram as maiores fortunas do mundo, nas últimas décadas, são as mesmas para eleger governos de extrema direita dos Estados Unidos e do Brasil, entre outros, com eleições que, como indicam diferentes análises, se efetivaram mediante a produção massiva de *fake news* direcionadas por meios eletrônicos a milhões de pessoas para manipular estas[6]. Portanto, fora dos padrões das instituições políticas coletivas em que se moviam as eleições nos marcos do jogo democrático, por mais restrito que fosse.

Vale registrar que há duas décadas o historiador Eric Hobsbawm percebeu essa tendência ao detectar que as fortunas bilionárias estavam alterando os processos eleitorais.

> Nos Estados Unidos, já vimos que indivíduos particulares podem, com seus próprios meios, tanto financiar suas próprias campanhas à presidência como influenciar decisivamente na campanha de outros. Hoje, os ricos podem fazer aquilo que antes estava ao alcance apenas de grandes organizações coletivas. Não tenho certeza de que entendemos plenamente todas as implicações desse fenômeno (Hobsbawm, 1999, p. 100).

O golpe de Estado de 2016, arquitetado pelas forças políticas de centro direita e de direita para voltarem ao poder, elucida a interpelação do historiador sobre o entendimento do que está em jogo na América Latina. A seguir nos detemos na análise dos efeitos do golpe de Estado de 2016 e sua radicalização sob o bloco de poder de extrema direita que governa atualmente o Brasil.

As contrarreformas, o ultraconservadorismo e a educação no Brasil

Do que apresentamos até aqui, o caso brasileiro expressa na América Latina a regressão mais radical na reiteração da modernização conservadora. O atual momento certamente é o mais regressivo, pois se assenta sob práticas fascistas. Mas isso resulta da reiteração da conciliação do arcaico, o atraso como o moderno. A

manutenção dessa simbiose é mantida mediante ditaduras ou golpes institucionais que interrompem ciclos de luta democrática e de mudanças nas ordens social, política e jurídica.

A ditadura Vargas conteve os movimentos de autonomia que se expressavam pela Semana da Arte Moderna e pelas teses dos educadores denominados pioneiros da educação. Um governo que, no período anterior ao Estado Novo, esmerou-se na estratégia indicada acima da não ruptura com as oligarquias, mas, ao contrário, sua modernização e aliança com as novas frações indústrias e de serviços da classe dominante. Foi durante o seu governo que Vargas entregou a gestão e a formação profissional da classe trabalhadora ao patronato, iniciando, na década de 1940, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e que hoje se constitui em um sistema (Sistema S) que abrange uma dezena de instituições que representam ramos da economia.

O que indicavam os cadernos de orientação pedagógica do Senai expressa a filosofia do sistema no seu conjunto até hoje: formar e educar para o ‘que serve aos industriais’[7]. Da limpeza e manutenção das máquinas aos horários de chegada e à disciplina, o foco era educar para o que servia ao patronato ou ao mercado[8]. Veremos adiante que as contrarreformas, desde a década de 1990 e retomadas com o golpe de 2016, buscam implantar essa filosofia para o sistema educacional no seu conjunto.

Finda a ditadura Vargas, iniciaram-se intensos movimentos de democratização e de lutas que indicariam um processo que Florestan Fernandes definiu como mudanças dentro da ordem capitalista, contra essa ordem. Nesse processo relacionam-se lutas por reformas estruturais nas ordens econômica, social, política e jurídica reforçadas por intensos movimentos culturais na arte, cinema novo, teatro popular, bossa nova e música popular brasileira. A educação passou a ser concebida como fundamental neste processo. A primeira grande luta seria da alfabetização, mas não uma alfabetização qualquer. O livro de Paulo Freire, hoje traduzido em

três dezenas de idiomas e um dos mais lidos no mundo, expressa a concepção de educação que tinha como objetivo a formação de sujeitos emancipados. Um marco na educação superior foi a criação em 1972 da Universidade de Brasília (UNB).

No curto governo de João Goulart, sendo o ministro do Planejamento Celso Furtado, a educação e a ciência e tecnologia passaram a ser encaradas como condição necessária para se romper o subdesenvolvimento. Furtado, em sentido oposto ao pensamento conservador, mostrou em suas obras que o subdesenvolvimento não era uma etapa do desenvolvimento, mas uma forma específica de desenvolvimento na periferia do sistema capitalista. Paulo Freire foi convidado a coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização em março de 1963. Não conseguiu assumir, pois, no dia 31de março ou, para outros, 01 de abril, foi deflagrado o golpe empresarial militar que implantou uma ditadura que durou 21 anos. A modernização conservadora retornou como garantia do privilégio dos ricos imposta pelo arbítrio da lei e pela força bruta das armas.

A ditadura prendeu, torturou, exilou e matou em nome da 'pátria, liberdade, da religião e da família', mas de fato em defesa da propriedade privada. Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Celso Furtado, Teotônio dos Santos, Carlos Nelson Coutinho, Florestan Fernandes, Leandro Konder são alguns dos intelectuais que amargaram o exílio. A ditadura efetivou contrarreformas em todos os níveis de ensino, então sob a ideologia do capital humano[9]. Duas disciplinas demonstravam não apenas o cerceamento da autonomia de pensar e de ensinar, mas a imposição para crianças e a juventude da doutrina militar. No ensino de primeiro e segundo graus (atual ensino básico) era obrigatória a disciplina de moral e cívica e, no ensino de graduação e pós-graduação, a disciplina de estudos de problemas brasileiros, ambas ministradas por professores autorizados pela ditadura.

A luta de classe, entretanto, nunca parou e por isso a história seguiu. Luta que se expressava por diferentes formas e com horizontes também diversos, mas que buscava superar a ditadura e

o projeto conservador e excludente desta. Um novo período de intensa mobilização pela redemocratização. A conquista da Constituinte expressou os ganhos dessas lutas. No campo da educação, a crítica ao economicismo da ideologia do capital humano e das visões tecnicistas e pragmáticas de educação foi intensa. As concepções de educação integral e politécnica, da herança marxista passaram a ser debatidas e estudadas nas universidades, em especial na pós-graduação. Uma educação que envolvia a mente, o corpo, a arte, a cultura e o trabalho socialmente produtivo como formação do caráter do homem e mulher novos para novas relações sociais. A educação física, nesse contexto, rompeu com as visões militarizadas ou mercantis de educação do corpo.

Essas lutas retardaram no Brasil a doutrina neoliberal. Mas tão logo foi promulgada a Constituição de 1988, a classe burguesa brasileira buscou não regulamentar as conquistas, reiterando uma velha estratégia dissimuladora que incorporara na lei demandas populares, mas em seguida as protelou para impedi-las ou descaracterizá-las. O processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1997, nove anos depois da Constituição, é um exemplo emblemático a esse respeito. O contraponto às conquistas de direitos sociais e subjetivos na Constituição inaugurou-se com a eleição de Fernando Collor de Mello, um autêntico filho das velhas oligarquias. Opção da burguesia brasileira que confirmava, uma vez mais, as teses de Florestan Fernandes e de Francisco de Oliveira da simbiose entre o atraso e o moderno. A incapacidade de Collor de conduzir as contarreformas da doutrina neoliberal lhe valeu o impedimento.

As políticas neoliberais se tornaram a diretriz de governo nos dois mandatos do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, este filho da burguesia paulista, que formou uma equipe de economistas preparados, a maioria nos Estados Unidos e nos organismos internacionais zeladores dos centros hegemônicos do capital. Foram dois mandatos de venda do país e de obediência ao credo do ajuste neoliberal e ataque aos direitos da classe trabalhadora. No campo da educação, por oito anos, Paulo Renato de Souza e sua equipe

trataram não só de retomar a ideologia do capital humano, mas de reintroduzir, mediante o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997), a dualidade na educação básica. Concomitantemente, efetivou-se um ataque às disciplinas de filosofia, sociologia, história e à nova concepção de educação física e do corpo tomadas como desnecessárias e incômodas. Na verdade, um ataque ao desenvolvimento da análise crítica nas crianças e juventude.

Em 2003, uma ampla base social de movimentos populares, sociais e culturais, igrejas vinculadas à teologia da libertação, sindicatos e partidos de esquerda elegeram Luiz Inácio Lula da Silva por dois mandatos e, em seguida, Dilma Rousseff completou um mandato. As avaliações são controversas deste período, mas a síntese que colho e me parece passível é de que, por diversas razões, não se rompeu com a modernização conservadora, mas muitas das políticas se alinharam a reformas dentro da ordem capitalista, mas que confrontavam o interesse das frações dominantes do capital, internas e externas.

Entre essas citaria uma política externa de não alinhamento incondicional aos Estados Unidos. O esforço da diplomacia em combater a criação da Área de Livre Comércio das Américas (Alca), proposta pelo então presidente dos Estados Unidos, George Bush, durante a Cúpula das Américas em 1994, prova isso. Mas concomitantemente, houve o esforço de criação de organismos regionais de unidade da América Latina, como o Mercosul. O passo mais forte, entretanto, que gerou desconfiança do Império Americano foi a forte influência do Brasil na organização e na criação dos BRICs em junho de 2006. Grupo formado até 2011 por Brasil, Rússia e China, e, a partir de 2011, faz parte do grupo a África do Sul.

No plano interno, a recuperação do salário mínimo, políticas de transferência de renda, Fome Zero, Bolsa Família, mas principalmente a criação de 18 universidades públicas interiorizadas e a maior parte da demanda de movimentos populares como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). No esforço por maior unidade educacional e cultural, em 2005 foi criada a Universidade

Federal da Grande Fronteira do Mercosul. Mas a mais ampla política pública de educação interiorizada foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com 38 reitorias e, ao longo de 15 anos, a criação de mais de 600 *campi* 85% destes interiorizados. A revogação do Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997) e com o Decreto 5.154/04 (Brasil, 2004) se retomava a perspectiva do ensino médio integrado como travessia para o ensino politécnico e uma educação integral ou por inteiro. Um processo que conviveu com contradições e avanços lentos nessa direção, mas que não pode ser comparado com os governos anteriores.

O golpe de Estado de 2016 foi arquitetado pelo bloco de poder que governou o país nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, com apoio, como sempre, dos Estados Unidos na estratégia, então, acima referida, das Guerras Híbridas. O objetivo era que o vice-presidente Michel Temer, que aceitou a conspiração de dentro de um mandato em que se elegeu, rapidamente fizesse as reformas contra a classe trabalhadora, a educação e a saúde. Por isso as entendemos como contrarreformas. Em menos de dois anos, foi aprovada a mais dura lei contra o trabalho público e as instituições públicas, as únicas que poderiam garantir direitos universais. A Emenda Constitucional nº 95/16 (Brasil, 2016) congelou por 20 anos o investimento do setor público. Em seguida, de forma articulada, vieram as reformas trabalhistas que desmantelaram o que restava de direitos aos trabalhadores. A contrarreforma da educação básica que sintetiza o que tiveram de nefasto a legislação da ditadura empresarial militar e a do governo Fernando Henrique Cardoso. No plano do ensino superior, o corte de verbas iniciou um processo de desmantelamento das universidades públicas e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A única contrarreforma que não se completou foi a da Previdência.

A aposta do bloco de poder acima referido era de que todo esse processo acabaria dando-lhe a vitória nas urnas em 2018 e que, ao voltarem ao poder, teriam um governo em que o ‘trabalho sujo’ estaria feito pelo conspirador, barriga de aluguel do golpe – Michel Temer. Não se perceberam, entretanto, que as estratégias

orquestradas de desestabilização dos movimentos de rua de 2014 e 2015 alimentaram o ovo de uma serpente que estava em formação, as forças de extrema direita. Um tosco e inexpressivo capitão, com vida pregressa no mínimo controversa nas Forças Armadas que lhe valeu a aposentadoria, tornou-se candidato por um partido inexpressivo e foi eleito com o apoio de grandes fortunas mediante a manipulação por *fake news*.

Desde a sua campanha, sua agenda se pautava por três fundamentalismos próprios de governos de extrema direita e de práticas neofacistas e que se tornaram a agenda permanente de seu governo: fundamentalismos econômico, político e religioso que se relacionam e reforçam no agravamento das contrarreformas do golpe de 2016. O fundamentalismo econômico que tem no mercado o regulador das relações sociais subordinando a sociedade e, sob a ideologia da meritocracia, efetivando políticas em favor do capital financeiro e dos ricos; o fundamentalismo político, mediante o qual se pratica a pedagogia do ódio encarando adversários como inimigos a anular e perseguir; e, finalmente, o fundamentalismo religioso que subordina a ciência à crença, regredindo-se à Idade Média. Este talvez seja o mais ameaçador em médio e longo prazo[10]. Uma tríade, portanto, que aprofunda o processo da educação pública e democrática e representa um processo de desmanche célere e que precisa ser confrontado no detalhe e no todo.

O Ministério da Educação tornou-se uma espécie de quartel general da junção dos três fundamentalismos. Ricardo Vélez Rodríguez defendeu a meritocracia dizendo que a universidade não era para todos, reivindicou o retorno da disciplina moral e cívica dos tempos da ditadura empresarial e apoiou o movimento ideológico Escola sem Partido. Isso para combater a maioria dos docentes que, a seu juízo, eram de esquerda e que seguiam disseminando o marxismo cultural e a ideologia de gênero que buscavam derrubar os valores de patriotismo, da família e da religião.

Seu sucessor, Abraham Weintraub, igualmente defendeu a meritocracia para o acesso à universidade, acusou os professores de maconheiros e as universidades de antros de ‘balbúrdia’. Também

apoiador explícito da ideologia do Movimento Escola sem Partido, estimulou os estudantes a denunciarem os professores. Também fez parte do seu legado o ataque às ciências humanas, a postura racista com os povos indígenas e a xenofobia contra os chineses.

O atual ministro, pastor Ricardo Ribeiro, é a síntese ampliada dos antecessores. Explicita, de forma tosca, a defesa da meritocracia afirmando que os pobres até podem sonhar com a universidade, mas que isso não é desejável; em relação aos professores, sua visão preconceituosa ao dizer que é uma profissão que é quase uma "[...] declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa" (Grabowski, 2020). Analisa a homossexualidade como doença e pecado e culpa a família genericamente por isso. Também ataca o que denomina de ideologia de gênero nas escolas.

Em síntese, o governo Bolsonaro não só aprofunda as contrarreformas do golpe, mas apresenta como ações permanentes o enfraquecimento da educação pública em todos os níveis pelo congelamento de investimentos, pela quebra da autonomia universitária e dos professores de ensinar e educar. A militarização de escolas sinaliza um caminho mais preocupante de um projeto de educação ultra-autoritário.

A agenda de luta e resistência ativa pautada nos debates do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte em de outubro de 2019 em Natal assume, um ano depois, uma urgência mais aguda para todas as forças sociais democráticas, no tempo mais breve possível, romperem com esse projeto de caráter neofacista. A direção no campo da luta pela educação integral, dentro da qual a educação do corpo é parte indissociável, nos é dada pelo grande defensor da democracia, da escola pública e do projeto socialista de sociedade, Florestan Fernandes (2020, p. 29, grifo nosso).

> A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da **educação para um mundo em mudança**, mas sim da educação como

> meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores.

Mas ele mesmo nos ensina que essa possibilidade implica uma luta concomitante no plano político para romper com a modernização conservadora, agora de caráter neofacista. A abrangência do campo de forças sociais necessária para essa tarefa podemos tomá-la de Antonio Gramsci, autor com o qual Florestan dialoga. Em um texto de balanço da história do Partido Comunista Italiano, Lucio Magri salienta que Antonio Gramsci foi o único intelectual, político e militante que entendeu em profundidade, e sem julgamentos morais, a amplitude de forças necessárias para se enfrentar o fascismo e a construção do processo revolucionário. Para Gramsci, isso implicava um processo constituído por

> [...] um bloco histórico entre classes diferentes, cada qual portadora não apenas de interesses diversos, mas de raízes culturais e políticas própria. Ao mesmo tempo, esse processo social não constitui o resultado gradual e unívoco de uma tendência já inscrita no desenvolvimento capitalista e na democracia, mas, ao contrário, é o produto de uma vontade organizada e consciente que intervém no processo de uma nova hegemonia política e cultural e de um novo tipo de ser humano em formação progressiva (Magri, 2014, p. 56).

Essa parece ser a nossa tarefa política, no curto prazo, para estancar o bolsonarismo e, em médio prazo, romper com a modernização conservadora e, no longo prazo, com a construção do socialismo. E isso pressupõe luta.

Referências

AGAMBEN, G. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte; São Paulo: Autêntica, 2015.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2208&ano=1997&ato=a03MTUq10MJpWT6dd. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil.**Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm . Acesso em: 21 maio 2021.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, F. **Marx e Engels**: história. São Paulo: Ática, 1983.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FIORI, J. L. Religião, violência e loucura no Brasil. **Brasil de Fato. Uma visão popular do Brasil e do Mundo**, 15 maio 2019. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/05/15/artigo-or-religiao-violencia-e-loucura-no-brasil-por-jose-luis-fiori . Acesso em: 26 nov. 2020.

FRIGOTTO, G. Fazendo a cabeça pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 47, p. 38-45, 1983.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. O legado de Marx para a construção do projeto de pedagogia socialista. *In*: CALDART, R. S.; VILAS BOAS, R. L. (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 2017 e os desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GRABOWSKI, G. Ministro da Educação insulta professores. **Extra Classe**, 5 out. 2020. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/. Acesso em: 24 set. 2021.

HOBSBAWM, E. **O novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KORYBKO, A. **Guerras híbridas**: das guerras coloridas aos golpes. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Actuel Marx**, n. 18, p. 73-80, 1995.

MACHADO, F. Mia Couto, escritor. “Sofro com o que o Brasil está passando hoje”. **Revista Istoé**, n. 2652, 6 nov. 2020. Disponível em: https://istoe.com.br/sofro-com-o-que-o-brasil-esta-passando-hoje/. Acesso em: 21 nov. 2020.

MAGRI, L. **O Alfaiate de ULM**: uma história do partido Comunista Italiano. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MENA, F. **‘Pandemia é resposta biológica do planeta’, diz físico Fritjof Capra**. 9 ago. 2020. Disponível em: https://espacoecologiconoar.com.br/pandemia-e-resposta-biologica-do-planeta-diz-fisico-fritjof-capra/ . Acesso em: 18 nov. 2020.

O DILEMA das Redes. Direção: Joff Orlowski. Documentário. (1h 34min.). 2020.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PRIVACIDADE Hackeada (The Great Hack). Direção: Karim Amer, Jehane Noujaim. Roteiro: Karim Amer, Pedro Kos. Documentário. (1h 50 min.). 2020.

RAMONET, I. A geopolítica da pós-verdade: a informação na era das fake news. *In*: MORAES, D. **Poder midiático e disputas ideológicas**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 113-130.

SILVA, J. M. **Raízes do conservadorismo brasileiro**: a abolição na imprensa e no imaginário social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

3 Considerando que este artigo acabou sendo finalizado em novembro de 2020, foram incorporados elementos da atual conjuntura, mormente pelo evento da COVID19 que abalou a humanidade e será o evento mais dramático após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil foi tratado e continua sendo tratado de forma irresponsável, cínica e insana pelo atual governo.

4 Para uma análise do legado de Marx para a educação socialista, ver Frigotto (2017).

5 Sobre este conceito, ver Giorgio Agamben (2015).

6 Ignácio Ramonet (2019), ao tratar da geopolítica das *fake news*, destaca como isso influenciou as eleições de Donald Trump nos Estados Unidos e de Jair Messias Bolsonaro. Os documentários *Privacidade Hackeada* (2020), de Karim Amer e de Jeane Noujaim, e *O Dilema das Redes* (2020), de Joff Orlowski, explicitam de forma emblemática essa estratégia de emanipulação e, em ambos os casos, mencionam as campanhas de Donald Trump e Jair Messias Bolsonaro como exemplos de manipulação.

7 Vale ressaltar que a maioria dos trabalhadores que atuam nessas instituições não necessariamente defendem essa perspectiva, embora sejam constrangidos a se enquadrar na filosofia institucional para garantir seus empregos como em qualquer empresa privada.

[8] Sobre a pedagogia do SENAI, ver o artigo *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador* (Frigotto, 1983).

[9] Sobre esta noção ideológica e seus efeitos na educação, ver o livro *A produtividade da escola improdutiva* (Frigotto, 1984).

[10] A advertência do cientista político José Luiz Fiori certamente deve nos interpelar. "Hoje, a palavra **bolsonarismo** é usada em todo o mundo, como sinônimo de violência irracional e destruição psicopática, feita em nome de versículos bíblicos, mas sem nenhum sentido ético e humanitário. Já e utilizada também como um sinal vermelho de advertência sobre o limite a que pode chegar a humanidade quando perde o sentido ético da política e da história, e se joga contra tudo e contra todos, movida pelo ódio, medo e paranóia, transformando a religião num instrumento de vingança e destruição da possibilidade de convivência entre os homens" (Fiori, 2019, grifo do autor).

3

A formação humana em tempos incertos

Pedro Goergen

Introdução

O tema da formação humana se tornou hoje uma das questões centrais e mais controvertidas da teoria e prática educacionais. Efetivamente, infindáveis debates envolvendo filósofos, psicólogos, sociólogos, historiadores e, sobretudo, pedagogos não alcançam consenso em torno do que é ou deveria ser uma boa educação na atualidade. São muitas as vertentes tais como autoridade, disciplina, conteúdos, presencialidade, ideologia, mídia, religião, além da questão radical da obsolescência da própria escola, que configuram um cenário de incertezas, dificultando a estruturação de um sistema educacional legal e pedagogicamente coerente. Sobre esses recortes, além de tantos outros que poderiam ser mencionados, há uma longa tradição de debates e publicações que não podem ser consideradas no reduzido espaço de um capítulo.

Uma das indagações recorrentes nesse cenário de incertezas e buscas é se a educação escolar deve ou não priorizar a preparação de profissionais para atender às demandas do sistema econômico ou se importa mais formar pessoas em sentido integral pelo fomento das dimensões epistêmica, ética, estética e biológica. A razão dessa questão é tão óbvia quanto preocupante porque o ser humano, enquanto tal, deixou de ser a referência central do processo educativo escolar. Os holofotes cognitivos e operacionais estão hoje focados no sistema econômico cujo bom funcionamento pressupõe e exige a subserviência das pessoas aos interesses do mercado. Em

termos educacionais, pode-se dizer, ‘grosso modo’, que no capitalismo contemporâneo o homem se divide em duas dimensões: a ‘humanista’, relativa aos direitos inalienáveis de formação integral, e a ‘econômica’, sujeita às expectativas da lógica econômica do mercado.

Nesse contexto, a temática educacional, embora sempre tangencie de algum modo a questão da formação humana, se foca, predominantemente, na educação profissionalizante. Disso decorre que as escolas mais bem cotadas são aquelas que melhor preparam os jovens em conformidade com as expectativas do mercado de trabalho, em prejuízo da ‘formação humana integral’. Tal tendência torna-se tanto mais polêmica e contraditória quanto mais se ampliam a automatização e informatização do sistema produtivo capitalista e a consequente redução dos postos de trabalho. Pela exclusão social daí decorrente, constitui-se um exército de reserva de trabalhadores, obrigados a competir entre si pelos postos de trabalho e, em decorrência da lei da oferta e da procura, por salários cada vez menores. Esse cenário reflete-se diretamente sobre a política educacional da qual se espera uma eficiente formação profissionalizante. Em resumo, trata-se da incumbência, primeiro da família e, na sequência, da escola, de investir em educação para preparar indivíduos produtivos, capazes de atender às expectativas do sistema econômico neoliberal.

Sem menosprezar a incontornável relevância da formação profissionalizante, tentarei argumentar a favor de um processo formativo escolar mais abrangente, ou seja, de formação integral dos jovens, com destaque para a dimensão da socialidade. Tal perspectiva visa ampliar o horizonte estreito, do mero fomento da capacidade competitiva na busca de emprego, por uma formação integral dos jovens enquanto pessoas humanas. As duas instâncias centrais, tradicionalmente responsáveis pelo processo educacional das novas gerações, são a família e a escola, sendo a família considerada responsável pela formação humanista e a escola, pela educação profissional.

A leitura subjacente ao presente texto pressupõe que tanto a família quanto a escola têm, cada qual, suas especificidades e competências no entrecruzamento de suas atividades relativas ao processo formativo das crianças e jovens, pelo fato de serem as mesmas crianças que vivem em família e frequentam a escola. Se bem não reste dúvida quanto ao papel educacional específico, de um lado, da família no tocante à formação ética, religiosa e mesmo política e, de outro, da escola no referente à formação intelectual e profissionalizante, é notório também que, em muitos momentos, esses espaços se sobrepõem e entrecruzam. Nesses termos, a escola, além de preparar os jovens para o acesso ao mundo econômico/profissional, não pode eximir-se de contribuir para a formação de sujeitos/cidadãos, eticamente comprometidos e responsáveis pela construção de uma sociedade mais humana, justa e igual. Em contrapartida, a responsabilidade da família também não se limita aos aspectos formativos ético/morais da personalidade visto que a formação intelectual e profissional exige não só o apoio, mas a efetiva participação do ambiente familiar. Esse cenário de engrenamento formativo entre família e escola fica muito evidenciado no atual *homeschooling*, provocado pela pandemia que levou ao fechamento temporário das escolas.

Assim posto, parece bastante claro que as discussões e debates em torno dos sentidos e objetivos da educação estão envoltos em um horizonte binário que separa, de um lado, os valores éticos, religiosos, culturais, mais relacionados ao ambiente familiar e, de outro, as competências e habilidades para o desempenho profissional, exercido pela escola. No entanto, esse cenário dualista que demarcou o cenário educacional desde o desenvolvimento da ciência e tecnologia até tempos recentes vem sofrendo notória transformação com o surgimento dos novos meios de comunicação cuja influência se espraia tanto pelo espaço familiar quanto pelo escolar. Nesse novo contexto, o clássico binarismo família/escola perde seus contornos históricos tradicionais pela intervenção mediática (técnica) referida a múltiplos e incontroláveis interesses intelectuais, religiosos, políticos, econômicos, ideológicos etc., de

alguma forma sempre presentes na história. Essa nova realidade histórica vem mudando progressivamente e, ao que parece, definitivamente o panorama educacional clássico no qual a família se responsabilizava pela formação geral e a escola, pela educação profissional.

Nos dias atuais, ciência e tecnologia com suas interconexões mediáticas enredam o mundo e interconectam os espaços públicos e privados, desestabilizando profundamente os princípios da antropologia tradicional, mais focada na visão integral do ser humano. Essa nova realidade nos desafia a pensar um novo cenário científico/antropológico/pedagógico, sob pena de colocarmos em risco a sobrevivência da própria humanidade. A resposta à pergunta a respeito da 'formação humana em tempos incertos', expressa no título deste texto, pretende apresentar alguns argumentos em defesa da formação integral das pessoas, envolvendo as dimensões práticas (éticas) e teóricas (científicas) do ser humano. Esta abordagem, como o leitor logo perceberá, é restritiva, por não tratar de outras dimensões humanas, como a estética e biológica, certamente tão relevantes quanto as aqui abordadas.

A partir desse cenário geral, o meu propósito é desenvolver, primeiro, algumas breves considerações sobre a relação entre a formação humana integral e a educação profissionalizante, hoje envolvidas em um processo de distanciamento mútuo. Na sequência, buscarei apresentar um breve desenho da educação no contexto das turbulências pandêmicas e das incertezas econômicas. O terceiro momento trata da tecnologia como sonho e realidade, ou seja, da educação e ética em novos tempos. Finalizo com algumas referências aos desafios antropológicos inerentes ao cenário das novas tecnologias em correlação com a educação escolar. A abrangência dessas temáticas e o considerável volume de textos que, de uma forma ou outra, também trabalham essa temática delineiam os limites das reflexões que apresento ao leitor.

O processo educativo entre a educação profissionalizante e a formação humana integral

No contexto político/econômico brasileiro atual, há forte polêmica envolvendo os defensores da separação entre a educação profissionalizante e a formação humanista, sendo a primeira considerada tarefa da escola e a segunda, domínio da família. Em sentido oposto, há os que defendem a interconexão, ou seja, a coresponsabilidade entre essas duas instâncias pelo processo formativo integral das pessoas. Paradigmática da primeira alternativa é a expressão 'a família educa e a escola ensina', indicando que escola e família têm tarefas distintas e inconfundíveis. A segunda tese, ao contrário, defende o ponto de vista, segundo o qual, ambas as instâncias, embora assumam dimensões diferentes, se engajam em um único processo formativo/integral da pessoa humana.

Trata-se de um tema central ao debate pedagógico contemporâneo atingindo o cerne da educação/formação humana, em especial no contexto político/econômico brasileiro atual marcado por forte polêmica envolvendo, de um lado, os defensores da separação entre educação profissionalizante e formação humanista e, de outro, aqueles que argumentam a favor de uma educação integral sob a responsabilidade conjunta da família e da escola. Esse é, sem dúvida, um tema central ao debate ético atual que atinge o âmago da educação, muito embora haja insurgências vindas do campo religioso que reivindica para si o direito de intervir, mesmo no ambiente escolar, na formação de crianças e jovens. Trata-se de uma questão complexa e difícil pois coloca frente a frente o direito privado e/ou público, ou seja, a família e o Estado sobre a educação de crianças e jovens. Mesmo sem se referirem diretamente à educação, Dardot e Laval (2016, p. 95) esclarecem de forma simples e direta que uma lei

> [...] não é nem emanação de uma potência transcendente nem propriedade natural de um indivíduo. É um modo de organização dos direitos e dos deveres recíprocos dos indivíduos em relação uns aos outros, objetos de mudanças contínuas em função da evolução social. [...] Não somos pequenas soberanias independentes, como Robinson Crusoés numa ilha; somos ligados a um conjunto denso de obrigações e direitos, que estabelecem certa reciprocidade em nossas relações.

Nesses termos, esses autores enfatizam o caráter social do processo educacional das pessoas humanas, as quais não podem ser consideradas ilhas isoladas por sua condição de seres sociais permanentemente integrados em redes de relações recíprocas, aliás, hoje tão densas e envolventes como nunca antes, em função das diferentes 'medias' que a todos alcançam e conectam. Esse é o fato básico a partir do qual devemos responder à pergunta: 'o que significa educar hoje'? Primeiro, temos que destacar as distintas dimensões do processo formativo como a técnico/profissional, a ético/política, a biológica/física e a teórico/epistemológica. A dimensão técnico/profissional refere-se à preparação para o trabalho em um mundo laboral, maquinizado e já sem lugar para todos; a ético/política visa à convivência humana em um mundo dominado pela competitividade, egocentrismo e exclusão do outro; a biológico/física compreende os cuidados com o corpo, não raro, tendentes ao fisioculturismo; finalmente, a teórico/epistemológica envolve o acesso e domínio do conhecimento, sobretudo científico/técnico. Cada uma dessas dimensões está sujeita às leituras e dinâmicas do mercado, da política, da antropologia, das religiões e das teorias educacionais visando responder ao desafio de encontrar o caminho mais adequado para a formação das pessoas humanas.

Essa multidimensionalidade desafia os professores que necessitam compreender, além do domínio dos conhecimentos específicos de suas respectivas especialidades, a relação entre educação e sociedade, comunidade e sistema, liberdade e submissão, corporeidade e espírito, bem como reconhecer as possibilidades e limites da educação em termos políticos, econômicos, humanísticos e tecnológicos. Em sentido oposto à dinâmica anterior da socialidade, vem se fortalecendo, talvez hoje mais que nunca, a tendência ao individualismo e à solidão. Trata-se de um tema clássico de nossa cultura que, na atualidade, assume forte proeminência pelo aparecimento do coronavírus cujas consequências principais são precisamente o isolamento e a solidão. Nesse contexto, é preciso ter em conta que,

> [...] para além do preparo psicológico e sociológico na família e na escola, o fenômeno da solidão carece hoje de uma reflexão antropológico-filosófica mais ampla, incluindo os reflexos preocupantes do mercantilismo objetalizante e mercantilista sobre a formação subjetiva e social das pessoas. Com isso, a solidão assume relevância social tamanha a ponto de justificar sua inclusão como fator a ser considerado na formulação de políticas públicas no campo da educação (Goergen, 2020, p. 9)[11].

Essa intrínseca e dialética relação entre indivíduo e comunidade, já presente no pensamento antigo, nos revela um dos eixos centrais, permanentes e mais difíceis de serem adequadamente trabalhados no processo pedagógico, ou seja, o sentido privado/público ou individual/coletivo da educação. Em termos gerais, essa é a fonte ideológica da qual emanam luzes controversas, projetadas sobre a teoria e prática pedagógicas, sobretudo, no espaço da educação pública. Trata-se de questão aparentemente simples, mas de fato complexa e de difícil solução em função do jogo de interesses e convicções ideológicas, culturais, políticas, religiosas e, hoje, especialmente econômicas, nela envolvidas. Embora esses e outros aspectos não possam ser aqui detalhados, todos os que trabalham com teoria educacional sabem quão difícil é manter nesse campo um diálogo produtivo com perspectivas convergentes de entendimento mútuo.

Estão em jogo questões complexas e sobremodo relevantes do campo das práticas pedagógicas como é o caso da redução da relação antropológica entre indivíduo/comunidade ao esquema econômico indivíduo/mercado. Basta participarmos de uma simples reunião de pais em uma escola qualquer, para percebermos como afloram e se chocam as expectativas e interesses dos pais a respeito da educação dos filhos/as, sobretudo, no que diz respeito à vida profissional futura destes. A ameaça do desemprego afigura-se aos pais e mesmo aos alunos como uma espada de Dâmocles, pendurada por um fio sobre suas cabeças. Tal dificuldade emerge da dicotomia público/privada, própria da natureza humana, e, portanto, também da educação e, consequentemente, do processo pedagógico escolar. Essas divergências, aqui apenas enunciadas, levam a propostas radicais e extremamente polêmicas do ponto de

vista do processo formativo das novas gerações. Vejamos a separação entre educação e ensino, sendo 'educar', supostamente, competência da família e 'ensinar', tarefa da escola. As posturas mais radicais consideram que a escola não deve tratar de temas como religião, política, ética, arte, filosofia ou mesmo sociologia, limitando-se à transmissão de conhecimentos objetivos e ao desenvolvimento de habilidades profissionais, correspondentes às expectativas do mercado de trabalho. Nesse contexto, professores e estudantes são estimulados a investir em si mesmos como se investe em uma empresa em busca de competitividade no mercado de trabalho. Nas palavras de David Harwey (2018, p. 120, grifo do autor),

> [...] o trabalhador se torna um **indivíduo parcial**, preso em uma função particular da divisão do trabalho, sob o domínio da máquina – em vez de uma pessoa inteira, controlando seu próprio de trabalho. A forma organizacional da fábrica e o sistema fabril constituem uma ruptura radical [...] em relação à produção artesanal.

Há, portanto, uma expansão da lógica produtivista para além das fronteiras estritas do mercado de produtos, visando gerar subjetividades contábeis aptas a concorrer permanente e sistematicamente entre si. O que subjaz a essa lógica concorrencial é a construção de uma nova 'subjetividade', ou seja, uma relação do sujeito consigo mesmo, homóloga à relação do capital consigo mesmo. Nesse sentido, a competitividade transforma-se no ideal formativo por excelência (Dardot; Laval, 2016). No campo da educação, em países como o Brasil, o Estado se retrai e transfere boa ou mesmo a maior parte da responsabilidade pela educação a grupos privados, divididos entre os estritamente comerciais e os comunitários, estes últimos em grande parte ligados a setores religiosos. A denominada privatização *stricto sensu* abre espaço para a mercadorização da educação, sendo os conhecimentos e habilidades, como produtos de mercado, economicamente rentáveis[12].

Com a falta de investimento em um projeto de educação pública, vale dizer, a inexistência de um plano de investimentos em formação

docente, material didático, construções, reformas, aparelhamento das escolas com equipamentos de acesso às redes de comunicação, alimentação etc., o Estado define claramente suas prioridades. Efetivamente, em países semelhantes ao Brasil, com significativa parte da população em condições de pobreza e sem experiência pregressa de Bem-Estar-Social, o ponto de partida e os impactos da redução do Estado provedor são muito mais graves em comparação aos países já desenvolvidos. No contexto desse cenário de profundas distâncias entre ricos e pobres, vivemos hoje um preocupante momento histórico da educação cujo desfecho e consequências ainda não são previsíveis.

Atualmente, a situação se agrava ainda mais com a circulação do vírus Covid-19 que provocou o fechamento generalizado e sem precedentes históricos de instituições educacionais mundo afora, afetando 1,3 bilhão de estudantes, o equivalente a 73% do total, segundo dados da Unesco. Com isso, as crianças que passam muitos meses fechadas no microcosmo do ambiente familiar são desafiadas a iniciar um novo processo de socialização, de interação com outras pessoas, crianças, jovens e adultos. Mais uma vez, as consequências mais graves dessa realidade ocorrem nos setores mais carentes de recursos tanto humanos pela reduzida escolaridade dos pais quanto técnicos pela precariedade ou total falta de equipamentos e acesso à internet.

A educação no contexto das turbulências pandêmicas e incertezas econômicas

O novo coronavírus, nisso coincidem todos os prognósticos, modificará, definitivamente, o cenário do mundo humano. Além das profundas implicações diretas na economia e nas relações de trabalho, 1,5 bilhão de crianças e jovens de todos os quadrantes da Terra se encontram, pelo menos temporariamente, afastadas da escola, com sérios e, muitas vezes, irreversíveis reflexos sobre seu processo formativo ou porque o tempo perdido não poderá ser plenamente recuperado ou porque muitas crianças e jovens

abandonarão definitivamente a escola. É efetivamente ilusória a ideia de que, uma vez controlado o vírus, tudo voltará ao normal de antes. Sabemos, desde já, que se instituirão um 'novo normal' na vida social em geral quanto também um novo paradigma educacional para as gerações vindouras. Somente o futuro revelará a abrangência e a profundidade para a vida de cada um, da família e da comunidade, desse *lack of* escolar ao qual as crianças e jovens desta geração estão sendo submetidos. O distanciamento social imposto pelo vírus aporta uma suspeição generalizada em relação ao 'outro' cujas consequências psicossociais ainda são imprevisíveis. No entanto, parece bastante provável uma mudança profunda na nossa maneira de ver o 'outro', de como tratar as desigualdades sociais, enfim, de como manejar a nossa vida individual e social em um contexto que exige o isolamento como condição de sobrevivência.

Desde o ponto de vista, mais geral, do poder e segurança do homem, supostamente garantidos pelos recursos científico-tecnológicos, fica o alerta vindo do ardil devastador e mesmo humilhante de um microscópico vírus, capaz de expor a real fragilidade humana em um cenário de temor e incertezas. Embora a disseminação do vírus não guarde relação direta com a educação, impressionam as atitudes egoístas e socialmente irresponsáveis de parcela da população, especialmente a mais jovem, que colocam em risco milhares de vidas humanas. Se regiões mais desenvolvidas como a Europa, a América do Norte e parte do Oriente se preocupam com o futuro em função dos possíveis efeitos do vírus, o que dizer dos países subdesenvolvidos ou em via de desenvolvimento envoltos em num mixto de negacionismo e irresponsabilidade, como é o caso do Brasil? Apesar do momento difícil, os iluminados de plantão logo vêm com a solução na manga, como atesta uma matéria publicada na Folha de S. Paulo, do dia 17/08/2020 na qual lemos que "[...] um jeito de resumir o caminho a ser trilhado para o Brasil se desenvolver está em uma fórmula simples: precisamos aprender a transformar o conhecimento em produtos, serviços e geração de valor" (Lemos, 2020).

Aparentemente deslocada, essa citação aponta para a questão central do utilitarismo materialista e egocêntrico tão presente na cultura contemporânea e, em consequência, também no sistema educacional. Tal tendência representa um grave desafio cultural e pedagógico, facilmente esquecido em função de outras questões mais aparentes como a gritante desigualdade social; a carência de recursos técnicos; os desníveis socioeconômicos; os interesses contraditórios das distintas classes sociais bem como a urgência de reformas do sistema educacional profundamente carente e desigual. Consideremos, por exemplo, que o nível de 10% dos melhores alunos do Brasil (incluindo os das redes privadas) corresponde ao nível de 10% dos piores alunos do Vietnam, país envolvido em longos anos de guerra (1955-1975). Independente das condições econômico-políticas específicas do país oriental, vale observar que a melhor forma de se prever o futuro de uma nação em 15 ou 20 anos é analisar seu sistema educacional atual. Hoje, mais que nunca, estamos tateando no escuro, pois, sequer sabemos se no futuro o sistema educacional será presencial, híbrido, virtual ou mesmo a combinação dessas três modalidades. Ao que parece e a julgar pela avaliação de muitos especialistas, é certo que o modo remoto ou virtual chegou em definitivo ao mundo cada vez mais acelerado, economicizado, materializado, mediatizado.

No caso de países subdesenvolvidos com reduzido acesso aos modernos meios de comunicação, tal perspectiva é ainda mais preocupante, sobretudo, para a classe de baixa renda. No Brasil, 39% dos alunos das escolas públicas não têm computador, enquanto 91% dos alunos de escolas particulares possuem computador. Dados da Rede de Pesquisa Solidária da Universidade de São Paulo apontam que 4,3 milhões de alunos não brancos (pretos, pardos e indígenas), da rede pública, ficaram sem atividades durante a pandemia, contra 1,5 milhão entre os alunos brancos. Ademais, os melhores professores trabalham nas melhores escolas, atraem os melhores alunos e otimizam a educação. É um círculo virtuoso que tem como contrapartida o círculo vicioso das escolas de periferia, às quais se aplica a mesma lógica, em sentido inverso: os professores

menos preparados trabalham nas piores escolas e recebem os alunos mais carentes.

Outro aspecto muito relevante é o impacto do vírus sobre as relações entre família e escola. No cenário tradicional, a participação da família na educação intelectual dos filhos, em geral, se reduzia ao transporte das crianças ou jovens para a escola onde profissionais especializados se encarregavam da educação daqueles, sem nenhuma ou apenas esporádica intervenção da família, geralmente restrita às pouco concorridas reuniões de pais. O vírus provocou a transformação radical desse cenário com crianças e jovens reclusos em casa e as aulas sendo realizadas a distância por telefone, *tablet* ou computador. Ainda não temos o devido distanciamento para avaliar com mais segurança as implicações dessas mudanças, embora o acirrado debate em curso já nos forneça indícios preocupantes de um cenário de desequilíbrio socioeconômico, em razão do acesso limitado aos suportes tecnológicos essenciais à educação a distância. Outro elemento, não menos relevante, em relação ao processo formativo das novas gerações, é o distanciamento social, vale dizer a solidão, cujas sombras já se projetam sobre o processo de aprendizagem, de socialização e de convivência com o outro, sua individualidade e interesses.

Ademais, é preciso termos cuidado com a idealização do mundo escolar marcado por enormes diferenças, em termos do espaço físico, acessibilidade, qualidade docente, material escolar e recursos tecnológicos. O resultado não poderia ser outro senão o de pais aflitos, professores desorientados e cansados, escolas sem infraestrutura, alunos mal-alimentados e desmotivados. Também a fluidez e o ritmo acelerado das transformações, próprias do mundo contemporâneo, afetam diretamente a educação, como, ademais, é rotina hoje em todas as áreas do trabalho. A tudo isso, acrescentamos o negacionismo pedagógico, comum na opinião pública, segundo o qual, escola e professores perdem relevância por não conseguirem acompanhar a celeridade das mudanças impostas pelos novos ritmos e rumos do desenvolvimento da C&T.

Diante desse cenário, muitos apostam no ensino a distância, sem escola e sem a presença física dos alunos. Independente dos interesses econômicos, alegados por muitos de seus defensores, é preciso nos atentarmos para o efetivo significado da não presencialidade, tanto do ponto de vista formativo quanto da perspectiva antropológica do ser humano como ser social e comunicativo. O forte debate em torno dessa temática muitas vezes releva ao segundo plano a integralidade do ser humano composto de corpo e espírito, hoje fissurada em nome de interesses prioritariamente econômicos. Em contrapartida, é preciso considerarmos as grandes vantagens da educação a distância capaz de alcançar milhões de jovens e adultos dispersos pela imensidão do país, sem acesso a nenhum tipo de educação presencial. Além disso, cabe considerar que a tecnologia de comunicação a distância é uma tendência geral, visto que quase tudo se pode transmitir e aprender pela internet, desde consertar bicicletas ou computadores, tocar instrumentos ou falar outros idiomas até aprender matemática, biologia ou filosofia. Há tutoriais para qualquer tipo de conhecimento ou habilidade, razão pela qual se diz que a habilidade mais importante a ser adquirida hoje é justamente aprender *online*, sozinho e de graça. Porém, é nesse momento que as luzes de alerta se acendem! Como anteriormente mencionado, a EAD não é panaceia universal em nenhum lugar do mundo e muito menos no Brasil, onde grande parte da população sequer tem acesso à internet em razão da falta de recursos financeiros e/ou tecnológicos. Porém, o mais importante, é nos atentarmos para as consequências antropológicas em curso no sentido de escantear o próprio ser humano ao colocá-lo a serviço do sistema econômico e dos interesses deste.

Nesse contexto de profundas mudanças sistêmicas, metodológicas ou técnicas, impõe-se perguntarmos quais as chances futuras de um país no qual 70 milhões de pessoas (1/3 da população) continuam parcial ou totalmente desconectadas das redes de comunicação, não apenas em função de distâncias geográficas, mas por causa dos desníveis econômicos e culturais, presentes nos Estados, municípios

ou bairros. Um bom exemplo é a reportagem do jornal Folha de S. Paulo do dia 25/10/20 sobre o testemunho de seis professoras de escolas situadas em três bairros com distintas condições econômicas. A matéria mostra que, mesmo em cidades ricas como São Paulo, tais condições são determinantes para a viabilidade ou não da educação *on line*, virtual, a distancia ou via internet. Essa realidade revela um mundo desigual de pulsão totalitária, própria do novo fascismo tecnológico/financeiro em substituição aos totalitarismos tradicionais de direita ou de esquerda. Mudam os agentes, mas permanece a realidade de sempre: o favorecimento dos ricos em prejuízo dos pobres. Sem rede de internet, lutando com celulares ou computadores antiquados e disfuncionais e sem o apoio de recursos familiares, os alunos carentes, aos poucos, se conformam, retraem-se e desistem. Daí o cenário confuso e tenso das propostas de cancelamento do ano letivo ou aprovação geral de todos. Alguns querem a escola presencial integral, outros, uma escola mista (presencial e a distância) e ainda há os que imaginam um mundo sem escolas em uma leitura, digamos de passagem, muito distorcida da famosa tese do pedagogo austríaco Ivan Illich (1973), defendida em seu famoso livro *Sociedade sem escolas*.

Eis os dois 'Brasis': de um lado, logo no início da pandemia, as escolas privadas migram para o espaço digital; os professores se adaptam, os pais de classe média ou alta acompanham os filhos e a vida segue sem maiores interferências. Em contrapartida, o sistema público enfrenta graves dificuldades de acesso ao sistema, em função da precariedade tecnológica dos equipamentos ou da falta de sinal. Nesse contexto, nem mesmo a disponibilização de tecnologia seria a solução diante das precárias condições econômicas e intelectuais familiares, sem capacidade de interação e apoio ou aferição de resultados. A inexistência ou a falta de acesso às redes, as conexões instáveis, os equipamentos e aplicativos obsoletos são apenas algumas das questões mais óbvias, embora decisivas, em países como o Brasil, onde as distâncias geográficas, os desníveis sociais, a dificuldade de acesso, a falta de preparo docente e a escassez de recursos representam apenas algumas das questões

mais aparentes de um mundo confuso e de futuro incerto. Tanto os pais sem escolaridade quanto os professores inexperientes no manejo das novas metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem não dão conta dos desafios pedagógicos impostos pelas aceleradas transformações epistêmicas e tecnológicas. Configura-se, assim, um cenário tripartite dividido entre os privilegiados que, sem maiores dificuldades, conseguem se adaptar à nova realidade; a seguir, os que têm acesso parcial e precário pela falta de recursos tecnológicos ou de ambiente familiar propício; e, finalmente, os excluídos do sistema educacional. Toda essa nova realidade se insere na já tradicional precariedade, evidenciada pelas estatísticas: 20% das crianças abandonam a escola antes dos nove anos do ensino fundamental e, até o final do ensino médio, metade dos alunos deixam a escola, formando um exército de pessoas com ensino fundamental ou médio incompletos, sem esperança de ingressar no mercado de trabalho.

Voltando o olhar para o cenário internacional, constatamos que o Brasil tem as escolas com a pior proporção de computadores por aluno entre os 79 países e territórios avaliados no último Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Brasil, 2020). Em países desenvolvidos, a média é de um computador por aluno, enquanto no Brasil, a média é de um computador por dez alunos. É nesse contexto que deve ser analisado um possível futuro da educação, cada vez menos presencial e mais virtual. Com relação ao acesso à internet, segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), estamos no nível de Belarus e Estônia. Também de nada adianta alegar, como muitas vezes se faz, que se trata de um problema generalizado do terceiro mundo; é meia verdade, pois o México, cujas condições são similares às brasileiras, tem um computador para cada quatro alunos e o Chile, um computador por aluno. De resto, 26% das escolas brasileiras ou têm conectividade insuficiente ou nenhuma conectividade. Ainda segundo dados do Pisa de 2018 (Brasil, 2020), o Brasil ocupa o lugar 57 em leitura, 58 em matemática e 53 em ciências, afora as reprovações.

O cenário de precariedades permite antevermos que o mundo pós-pandemia certamente não será mais o mesmo de antes e, por isso, a filosofia, a política e a prática educacionais enfrentarão enormes desafios e releituras. Seguramente, o mundo inteiro viverá uma nova realidade em todos os âmbitos sociais, seja na economia, na política, no direito e nas relações humanas em geral, com profundos e ainda imprevisíveis reflexos sobre as práticas pedagógicas. Porém, o desafio posto será particularmente complexo e desafiador em países com problemas crônicos tais como o da desigualdade social, do acesso restrito às novas tecnologias, do alto percentual de analfabetos ou semianalfabetos, da imensidão territorial com acentuadas diferenças regionais, culturais e econômicas. Nesse contexto, a presencialidade e/ou virtualidade da educação do futuro e a forma de se lidar com os reflexos dessa nova dinâmica são, certamente, uma das questões mais desafiadoras em todo o mundo, porém mais preocupantes em países como o Brasil onde as distâncias, os desníveis socio/econômicos crônicos e, no campo específico da educação, a precariedade histórica das escolas e da formação de professores são apenas alguns dos tantos desafios a serem enfrentados. Um dos temas de extrema relevância que não pode ser aprofundado no âmbito deste texto é certamente a enorme influência das novas tecnologias capazes de substituir a mão de obra humana, designada como enredamento (Grimm; Keber; Zöllner, 2020) e/ou maquinização (Misselhorn, 2018) da sociedade contemporânea.

Além desses, há outros temas de ordens cultural, ideológica e filosófica que chamam a atenção. Talvez possamos traduzir essa preocupação em uma simples pergunta: o que significam presencialidade e/ou a virtualidade no campo da educação? O filósofo francês Emmanuel Lévinas (1991) traduziu essa questão em um único conceito: ‘rosto’. Sua pergunta perturbadora é o que significa a ausência de ‘rosto’, ou seja, a não presença física na relação pedagógica[13].

A tecnologia entre sonho e realidade: educação e ética em novos tempos maquínicos

Como mencionado no início desta exposição, o conceito ‘ensino’ denota uma concepção dualista da relação pedagógica, envolvendo, de um lado, a transmissão de conhecimentos (fixos) pelos professores e, de outro, a fidedigna apreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Dualismo semelhante subjaz à clássica e ainda usual expressão, segundo a qual, ‘a escola ensina e a família educa’, como se a família não ensinasse ou a escola não educasse. Nesse sentido, tem razão Jean François Lyotard (1985, p. 14) ao alertar que

> [...] o antigo princípio de que a aquisição do saber é indissolúvel da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. A relação dos fornecedores e dos utilizadores do conhecimento tende e tenderá a revestir-se da forma que os produtores e consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor.

Quanto mais a previsão de Lyotard se confirma, como de fato vem ocorrendo, tanto mais relevante se torna a reação crítica à luz da perspectiva antropológico-humanista em favor do sentido do ser e da vida humana. É urgente reativarmos o primeiro e central pensamento do esclarecimento, segundo o qual, com o engajamento da razão, podemos alcançar a ideia do que devemos ser e do que devemos evitar. Nesse sentido, faz-se necessário um novo esclarecimento pedagógico em que a escola, ao invés de promover a competitividade como a grande virtude ou o mandamento central da atualidade, desperte os jovens para novos cânones de liberdade, igualdade e solidariedade. Não se trata, portanto, de negarmos as relações verticais de aprendizagem que relacionam a educação com objetivos práticos econômicos, mas de destacarmos e valorizarmos as relações horizontais que preparam as pessoas para o convívio social. Efetivamente, a convivência é o modo de vida estruturante, condicionante e constituinte da autonomia subjetiva do ser humano, visto que só podemos saber quem efetivamente somos e/ou devemos ser se olharmos para os outros como seres humanos com os quais conviver é condição essencial de nossa própria identidade;

a razão disso é bem simples, pois somos seres sociais em nossa estrutura identitária. Em outras palavras, só nos constituímos enquanto seres humanos na convivência com os outros seja na família, na escola, na comunidade ou na sociedade como um todo, mediados pela linguagem, sem cujo enredamento não existiria humanidade.

O conjunto de estratégias necessárias ao correlacionamento entre indivíduo e sociedade denomina-se ética, ou seja, a teia normativa na qual se congeminam indivíduo e sociedade, em perspectiva de socialidade. Uma correlação ademais difícil, como lembra Sigmund Freud (2011, p. 41) ao falar do mal-estar na civilização.

> Boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais; é um dos problemas que concernem a seu próprio destino, a questão de se este equilíbrio é alcançável mediante uma determinada configuração cultural ou se o conflito é insolúvel.

Essa angústia não erradicável é persistente tarefa de vida como desejo de harmonia e felicidade, pois, nos termos de Freud, o mal-estar é parte estruturante da convivência. Nesse panorama antropológico, a escola pode e deve se identificar como o lugar social da infância e juventude, ou seja, como o espaço de intermediação entre 'ego' e 'alter' na expectativa do desenvolvimento subjetivo e social. Assim, ir para a escola tem um sentido social muito mais amplo e profundo de identificação, isto é, de conquista de identidade por parte das novas gerações e não a mera incorporação de conhecimentos e/ou habilidades para o exercício profissional. Nesses termos, o denominado *homeschooling* radical (sem presencialidade) representa, senão a negação, pelo menos, a forte limitação da infância em termos de formação da socialidade, ou seja, da participação e conformação do sujeito no espaço público. Ficar fora da escola, como já argumentei anteriormente, representa a marginalização ao processo social de humanização.

A noção 'comum', aplicada ao ambiente escolar, significa a ideia de entendermos a escola como instituição promotora do bem comum de todos os cidadãos e não apenas o empoderamento de alguns

indivíduos ou grupos pelo acesso ao conhecimento e às habilidades e seu manejo a favor do domínio de uns sobre os outros, a exemplo do que ocorre no sistema neoliberal. Conforme explicam Dardot e Laval (2017, p. 16, grifo do autor),

> Termo central da alternativa ao neoliberalismo, o **comum** tornou-se princípio efetivo dos combates e movimentos que há duas décadas resistem à dinâmica do capital e conduzem a formas originais de ação e discurso. Longe de ser pura invenção conceitual, é a fórmula de movimentos e correntes de pensamento que pretendem opor-se à tendência dominante de nossa época: a da ampliação da apropriação privada a todas as esferas da sociedade, da cultura e da vida.

Não é nenhum exagero considerarmos a escola a mais relevante conquista civilizatória dos últimos 200 ou 300 anos, em função, de um lado, de sua inegável contribuição para a formação do cidadão-sujeito, portador de direitos e deveres, e, por outro, de sua intrínseca conexão com o funcionamento do sistema econômico baseado no binômio ciência/tecnologia. Além disso, em função das medidas de isolamento social impostas pelas ameaças de contágio do vírus, as famílias descobrem o papel social e emocional da escola, até hoje pouco considerado e ainda menos valorizado. Recolhidos em casa em função da pandemia, pais e filhos se conscientizam da fundamental relevância da instituição escolar como espaço, não apenas de aquisição de habilidades e conhecimentos, mas de aprendizagem e elaboração da convivência social. Nesse contexto, a escola se revela como espaço único de formação que nem a família, nem outras instituições sociais podem oferecer. Por essa razão, a abertura ou fechamento das escolas é um tema tão delicado e controverso, visto que se correlaciona, de forma direta ou indireta, com o funcionamento do próprio sistema econômico. Efetivamente, o denominado *home office*, forçado pela chegada do vírus, inaugura um novo estágio das relações trabalhistas, gerando uma interdependência nunca antes imaginada entre o ambiente familiar e o mundo empresarial, agora interconectados pelos recursos mediáticos, com perspectivas totalmente inovadoras cujas consequências ainda não temos condições de avaliar.

A situação das escolas se atrela hoje diretamente ao futuro da economia e da sociedade em geral, de tal sorte que a suspensão das aulas durante a epidemia representa um enorme desafio, até mesmo pelo risco de abandono definitivo da escola por muitos alunos, especialmente os de origem mais humilde. Para esta faixa da população, a escola é a única esperança de integração social, razão pela qual seu fechamento, mesmo que temporário, é muito negativo. Dentre muitos outros, há dois aspectos que merecem especial destaque: primeiro, é claro, a questão do ensino de conteúdos que as famílias, sobretudo as de baixa renda, não conseguem suprir; segundo, a formação da subjetividade, prejudicada fora do ambiente escolar de socialização e acolhimento entre alunos e professores.

Efetivamente, encontramo-nos em um tempo de 'ruptura', simbolicamente registrado pelo fato um tanto curioso de dois autores bastante conhecidos, como o sociólogo português Manuel Castells (2018) e a economista norteamericana Mônica Baumgarten de Bolle (2020), terem escrito livros com o mesmo título: *Ruptura*. Tal coincidência, mais que mero acaso, parece ser reflexo da abrangente ruptura entre cultura e economia que atualmente distancia a esfera pública da privada. O mesmo fenômeno ocorre no campo da educação onde, segundo todas as previsões, o avanço da tecnologia da automação e da autonomização das máquinas produtivas afetará de forma cada vez mais intensa as relações humanas. Um dos fatores dessas mudanças é a denominada 'maquinização' da vida e das relações humanas, bem registrada pela autora alemã Catrin Misselhorn no seu livro *Grundfragen der Maschinenethik* (*Perguntas básicas da ética maquínica*) no qual alerta que,

> [...] quanto mais inteligentes e autônomas se tornam as máquinas, tanto maior é a probabilidade que elas se envolvam em situações que exigem delas decisões morais. Mas conseguem ou devem as máquinas agir moralmente? Como se constrói uma máquina moral? Com perguntas como essa se ocupa a ética maquínica, uma nova área de pesquisa no corte limítrofe entre filosofia, informática e retórica. A ética maquínica se diferencia de outras formas da tecnoética porque seu objeto é o desenvolvimento de uma ética para máquinas, em sentido oposto à ética para pessoas na relação com as máquinas. (Misselhorn, 2018, p. 7-8, tradução do autor).

Isso representa a alteração da relação homem/máquina porquanto, primeiro, a máquina servia ao homem e, agora, o homem serve à máquina, uma inversão que afeta profundamente a relação pedagógica. Isso nos reporta às palavras quase proféticas escritas em 1944 por Adorno e Horkheimer (1985, p. 37, p. 39):

> [...] o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. [...] O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com sua reprodução.

O termo 'máquina', usado pelos mencionados filósofos no sentido tradicional de máquina, deve hoje ser reinterpretado em termos do novo patamar de maquinização no contexto da 'media' e/ou 'virtualidade' que representam a mais envolvente maquinização da vida e das relações humanas jamais concebidas pelo homem, com todas as vantagens e riscos, quase ilimitados, que comportam desde a fantástica liberdade de comunicação até a plena escravização digital. Retomando, em termos atualizados, o pensamento dos filósofos frankfurtianos (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 42), antes mencionados, podemos dizer que "[...] a subjetividade se volatizou na lógica de regras de jogo pretensamente indeterminadas, a fim de dispor de uma maneira ainda mais desembaraçada [...]" do ser humano. Assim, "[...] o eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início tentou escapar. Concretiza-se assim o mais antigo medo, o medo da perda do próprio nome" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 42. A expressão 'perda do próprio nome', usada pelos autores, pode, em uma leitura atualizada, ser entendida como 'perda da identidade humana' que marca a atual profusão de textos e imagens, de verdades e falsidades que hoje circulam. Surpreende como os autores previram, de maneira quase profética, que o ser humano poderia, no futuro, ocupar uma função subserviente ao sistema maquínico que hoje se impõe em um misto de esperança e ameaça.

O sistema econômico maquínico, hoje efetivado, não apenas mercadoriza e objetaliza o ser humano pela inclusão ou exclusão,

segundo interesses econômicos, mas também o torna subserviente ao mundo das máquinas. Mais uma vez, as palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 37) têm conotação profética: “O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo”. Inserida nesse novo contexto, a educação privilegia hoje a formação para o mercado de trabalho, no qual, por conta do tecnologismo produtivista, o ser humano se torna um fator produtivo substituível pela máquina. Efetivamente, o homem passa da condição de senhor da relação trabalhista para a condição de servo da máquina produtiva, completando a paradoxal passagem da concepção de trabalho como processo de realização humana para a condição de subserviência à máquina que ele mesmo inventou.

Conforme explica Manacorda (1986), com a crescente automatização, marca central do nosso tempo, manifesta-se o sentido antinômico de trabalho, analisado por Marx ao longo de sua obra. De um lado, o sentido negativo em termos de trabalho assalariado produtor de mais valia e, de outro, o sentido positivo como atividade vital de afirmação e realização humana. Também Arendt (1981) lembra que Marx, ao fazer a distinção entre o *homo faber* e o *homo laborans*, ainda considerava o trabalho elemento central da realização humana. Com o posterior desenvolvimento do sistema maquínico, as funções anteriormente desempenhadas como trabalho humano passaram a ser realizadas por máquinas, exigindo, como bem observa Misselhorn (2018), que elas inclusive assumissem responsabilidades morais. Tanto a concepção de trabalho como de realização humana quanto o próprio mercado de trabalho como fonte de renda e sustento das pessoas declinam com a substituição do trabalhador pela máquina, restando como única alternativa, sobretudo para os jovens, o investimento em si mesmos pela formação profissional ajustada às expectativas do mercado. Nesse contexto, boa educação passa a ser aquela que ajusta os jovens às expectativas do sistema produtivo, ou seja, que transforma os jovens em seres competentes, competitivos e subservientes ao mundo maquínico no qual as máquinas substituem, com vantagens técnicas

e econômicas, a mão de obra humana. Essas breves observações apenas sinalizam a preocupante realidade de desestabilização antropológica que aqui não pode ser aprofundada.

Na medida em que essa equação entre educação e mercado efetiva a substituição do homem pela máquina, surge um novo e decisivo desafio educacional para o qual ainda não temos resposta, visto que não sabemos ainda qual e como deve ser a educação no futuro cenário de um mundo maquínico que dispensa trabalho humano. Efetivamente, o futuro da educação se correlaciona diretamente à reinterpretação do conceito de trabalho em um contexto muito distinto daquele em que Marx (1983), no século XIX, elaborou sua crítica à prática da mais valia pelos empresários. Ora, se já não é o trabalhador, mas a máquina que realmente produz, o valor de uso não é mais algo apenas dado, visto que as necessidades deixam de ser naturais para serem artificialmente produzidas sob a égide dos interesses do capital. Nessa nova realidade em que a máquina substitui com maior eficiência a tradicional mão de obra, muitos ficam sem trabalho, gerando um dos mais desafiadores dilemas da relação pedagógica na atualidade: preparar trabalhadores para um mundo sem trabalho.

Embora essa passagem do trabalho/humano para o trabalho/máquina talvez não seja tão abrupta quanto muitos anunciam, tudo leva a crer que essa tendência traz consigo, de forma irreversível, a reconceptualização da teoria e prática pedagógicas. Nesse sentido, Habermas (2003, p. 104) fala da ‘era das transições’ de “[...] conflitos de identidade que decorrem da difusão, da sobreposição e da interpenetração de formas de vida culturalmente distintas”. Essa diluição de fronteiras afetará também a educação tradicional, realizada na instituição escolar física, centrada na relação presencial entre professor/aluno, com vistas ao preparo de mão de obra para o mercado de trabalho. Tal modelo parece estar com os dias contados em razão da necessidade, aparentemente incontornável, de se repensar a educação na perspectiva de um novo cenário de relações sociais e laborais transformadas em decorrência da ruptura do modelo clássico de trabalho, tanto em termos

conceituais do significado de trabalho,quanto, em consequência, do domínio da educação para o trabalho. Em um mundo com menos trabalho, no sentido clássico do termo, rompem-se, em função do agente ‘máquina’, as fronteiras entre os campos econômico, cultural, social, mediático e espacial da relação entre trabalho e bem-estar social. Nesses termos, a realidade econômico/cultural contemporânea aporta um novo modelo de trabalho que inclui formas novas, sobretudo virtuais, de trabalho, a exemplo do *homeworking*, cujas consequências e reflexos diretos e indiretos sobre a educação ainda não temos condições de avaliar. Essas mudanças têm, a meu juízo, implicações que ultrapassam em muito o parâmetro meramente técnico e alcançam dimensões que tangenciam hoje dimensões antropológicoa angulares do humano tais como espaço, tempo e relações humanas que ainda não temos condições de avaliar.

Os desafios antropológicos no cenário de um novo modelo de socialidade

As considerações feitas até aqui nos remetem a consequências bastante radicais em termos de revisão das concepções antropológicas, profundamente arraigadas em nossa tradição cultural e, consequentemente, educacional. Trata-se não apenas de uma questão marginal com vistas a um remanejo técnico/didático da educação, mas de um sistemático repensar do processo formativo desde a perspectiva antropológica. Na verdade, o modelo pedagógico de preparação das novas gerações para o mundo do trabalho, no sentido clássico dessa conexão, enfrenta resistências e críticas embasadas em um projeto de educação desafiado a dar conta de outra realidade socioeconômica e cultural, na qual o trabalho se defronta com expectativas inovadoras no contexto da cultura maquinizada (Misselhorn, 2018). Dizer que se trata de uma questão de natureza antropológica significa repensar toda a educação em suas dimensões humanas, tanto subjetivas quanto sociopolíticas, ultrapassando em muito a clássica preparação para o exercício de atividades laborais e técnicas. Nesse cenário, ganham força e atualidade os clássicos conceitos de ‘introjeção’ e ‘mímese’,

elaborados por Herbert Marcuse (1973, p. 30-31, grifo do autor) nos seguintes termos:

> Atualmente, esse espaço privado se apresenta invadido e desbastado pela realidade tecnológica. A produção e a distribuição em massa reivindicam o indivíduo inteiro e a psicologia industrial deixou de há muito de limitar-se à fábrica. Os múltiplos processos de introjeção parecem classificados em reações quase mecânicas. O resultado não é o ajustamento, mas a **mímese**: uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo.

Faz parte do pensamento economicista contemporâneo supor que, se o mundo empresarial/sistêmico for bem, não importa que a metade da população esteja excluída social, política e economicamente. Depois da pandemia, o mundo será desafiado a realizar um grande esforço no sentido de relativizar o poder político e social das grandes empresas e construir instituições análogas, mas aptas a lidar com os enormes monopólios cujas direções devem ser integradas tanto por técnicos quanto também por sociólogos, psicólogos, antropólogos, filósofos e educadores. Só assim se poderá construir um mundo em que o fluxo e a permanência representarão o fio condutor da história que confere sentido ao humano como um todo. Nesse contexto, a teoria educacional deverá enfrentar a tarefa de repensar a educação à luz do ideal de um novo conceito antropológico de formação humana e de trabalho, talvez o mais expressivo desafio da nossa cultura, dos gregos até hoje. O elemento central do trabalho não é apenas o sentido da execução de uma tarefa produtiva, mas a realização plena da pessoa humana. Nesse contexto, vale relermos Marx (1983) e os comentários esclarecedores de Arendt (1981, p. 107), segundo os quais,

> A realidade e a confiabilidade do mundo humano repousam basicamente no fato de que estamos rodeados de coisas mais permanentes que a atividade pela qual foram produzidas, e potencialmente ainda mais permanentes que a vida de seus autores. A vida humana, na medida em que é a criadora do mundo, está empenhada em constante processo de reificação; e o grau de mundanidade das coisas produzidas, cuja soma total constitui o artifício humano, depende de sua maior ou menor permanência neste mundo.

O conceito de permanência, enfatizado por Arendt, contrapõe-se ao inusitado contexto econômico imediatista de produção e lucro, de

adaptação e escravização das pessoas aos interesses do capital, em prejuízo do ideal formativo de pessoas humanas. A realidade americana, historicamente privatista, permitiu a Arendt perceber muito cedo como o interesse financeiro avançava internacionalmente sobre o território público, transformando a educação em produto comercializável. Efetivamente, o mercado, hoje detentor do monopólio da verdade histórica, transformou, aos poucos, a educação em produto de natureza mais econômica que educacional, com qualidade distinta para as diferentes classes sociais, mais ou menos aquinhoadas. A postura de solidariedade e igualdade social que deveria ser o norte orientador da política educacional, sobretudo em países como o Brasil onde a desigualdade social e econômica assume dimensões cada vez mais preocupantes, é substituída por acirrados e desiguais embates de competitividade. Por essa razão, o debate sobre políticas públicas se torna mais urgente que nunca, pois ainda nos encontramos em uma fase ingênua da informação, ou seja, não nos damos conta, pelo menos não com a devida ênfase, da relação intrínseca entre o acesso à educação de qualidade e a justiça social.

A disseminação do vírus, além da exponencial crise econômica e humana global, também gerou sinais alarmantes da fragilidade humana, do risco do individualismo exacerbado, da grave ameaça ao meio ambiente, do descompasso entre os rumos da ciência e tecnologia e a sobrevivência da humanidade. Na verdade, a disseminação do vírus trouxe à luz a urgente necessidade de um novo modelo de políticas públicas, atentas à premente necessidade de uma radical crítica civilizatória, individual e coletiva, com vistas à mudança radical de mentalidade e postura, individual e coletiva. É urgente migrarmos do modelo econômico extractivista e predador para uma nova forma de crescimento regenerativo, antropologicamente responsável e comprometido com os direitos das futuras gerações. Efetivamente, o vírus expôs a vulnerabilidade sistêmica e os riscos de um possível colapso cultural e antropológico inerente ao sistema capitalista neoliberal, selvagem e predador. Se desejamos a sobrevivência de nossos descendentes, impõe-se

reavaliarmos, desde já, a relação entre sociedade, ciência/tecnologia e natureza mediante o impulso de uma nova consciência política e cultural bem como de um sistema político-econômico e, sobretudo, educacional atento à sua responsabilidade pela formação de sujeitos conscientes e responsáveis frente ao risco de colapso irreversível.

Reportando-se a Habermas, Hermann (2014, p. 95) insiste na urgência de

> [...] revisar/recriar o conceito de formação, na medida em que não só aponta as mazelas de um processo educativo preso às ilusões da teoria da subjetividade, como também oferece instrumentos para reinterpretar o conceito de educação com ênfase na intersubjetividade. Ou seja, o próprio conceito de formação e sua relação com a alteridade podem sofrer correções de seus pressupostos idealistas, se for submetido a um processo discursivo que leva a educação a revê-los e a melhorar o nível do debate público, pois o reconhecimento do outro, antes de ser um princípio dado, é uma questão que requer constantes esclarecimentos de suas próprias controvérsias.

Nesse contexto, certamente cabe à educação, à filosofia e à política educacionais reavaliar, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, sua postura condescendente e subserviente às premissas do sistema econômico. É preciso trazermos para o núcleo da tarefa educativa a relação entre ciência e consciência sociopolítica ou, em outros termos, entre objetividade, subjetividade e socialidade. O modelo científico/tecnológico, fundamento do atual processo formativo escolar, alcançou o limiar de sua justificação em função das consequências ético-sociais das diferenças de classe ou, em caso extremo, até mesmo do risco de não sobrevivência da humanidade. É urgente integrarmos o conhecimento científico e sua potencial intervenção na natureza ecológica e humana em uma visão antropológica integral, sintonizada com as mais fundamentais preocupações de socialidade, relativas aos sentidos racional, biológico, ético e estético do ser humano.

Nesses termos, como mencionado no início desta exposição, o conceito ‘ensino’, muito usual na literatura educacional tradicional, denota uma ultrapassada concepção individualista da relação pedagógica, focada na transmissão de conhecimentos considerados certos e objetivos. O popular e já mencionado dualismo ‘a escola

ensina e a família educa' demarca a rigidez da divisão de tarefas, hoje considerada extemporânea e ultrapassada face à intercomunicação das diferentes instâncias sociais responsáveis pela educação. Para confirmarmos as mudanças em curso, basta lembrarmos o caráter intercomunicativo da sociedade contemporânea e o papel central dos meios de comunicação como o rádio, a televisão, a internet e, no momento, o polêmico *homeschooling*. Para evitar qualquer interpretação errônea no sentido de desconsiderar a dimensão histórica, sempre constituinte do humano, relembro uma passagem de Hannah Arendt (2009, p. 243) do seu livro *Entre o Passado e o Futuro*, cujo título sintetiza a dimensão histórica de todo o processo educativo do ser humano:

> Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar esta novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.

A tecnologia virtual, atualmente tão evidenciada pelo *homeschooling*, possibilitado pelo aporte das grandes redes de comunicação, amplia a cada dia as possibilidades de aquisição de conhecimentos e habilidades fora da escola. Essa realidade, sempre mais efetiva e real, facilmente nos induz a suspeitar da necessidade da escola. Trata-se de um erro relacionado à tradicional e hoje ultrapassada imagem da escola como lugar de transmissão e aprendizagem de conteúdos em que o professor sabe e ensina, enquanto os alunos ignorantes aprendem. Esse modelo tradicional da escola encontra-se em processo de profunda revisão na medida em que a escola vem se transformando paulatinamente em ambiente de aprendizagem da socialidade, da convivência e também de algo igualmente fundamental ao desenvolvimento humano que é o conflito[14]. Essas duas dimensões, ou seja, o convívio e o conflito, são essenciais ao desenvolvimento da subjetividade e da cidadania, por serem as duas faces constituintes do sujeito e da sociedade. De

outra parte, a escola precisa ter ciência de sua profunda ancoragem histórica, por ser uma instituição em que se conectam passado, presente e futuro. Consoante essas perspectivas, ir para a escola tem um sentido social, complexo e profundo de identificação, ou seja, de conquista de identidade antropológica por parte das novas gerações e não apenas como mera agregadora de conhecimentos e habilidades com vistas ao futuro desempenho profissional. Assim entendido, o denominado *homeschooling* radical, ou seja, sem presencialidade, sem convivência social com colegas e professores, representa, senão a negação, pelo menos, uma forte limitação da infância e juventude em termos de constituição da socialidade, mediante o intercâmbio socioformativo, constitutivo do sujeito no espaço público.

Considerações finais

Em um primeiro momento, o texto apresentado ao leitor estabelece uma correlação entre a educação profissionalizante e a formação integral da pessoa humana. Em torno desses dois polos giram, em boa medida, os debates atuais no campo da política educacional brasileira. A tendência que rege a política educacional no presente, especialmente no Brasil, é a priorização da educação profissionalizante, vale dizer, a opção por um modelo educacional cujo objetivo básico é o preparo dos jovens para o mercado de trabalho. Essa dinâmica tem como consequência o ajuste das novas gerações aos interesses sistêmicos, ou seja, o desenvolvimento de uma mentalidade subserviente às tendências mercadológicas. Os indivíduos se adaptam incorporando e naturalizando a ‘lei da coisa social’ como moldagem de sua vida. Isso significa que já não é adequado o uso do conceito de ‘alienação’, pois os indivíduos, de fato, não mais se alienam, mas se identificam com a realidade socioeconômica na qual estão inseridos, permitindo que, como por osmose natural, o sistema permeie sua vida, conferindo-lhe um sentido estreitamente correlacionado aos interesses econômicos. Tal dinâmica tem como consequência o ajuste das novas gerações aos interesses sistêmicos ou, em outros termos, o desenvolvimento de

habilidades profissionais que lhes permita a adaptação às tendências do mercado. Do ponto de vista social, a incorporação dessa lógica concorrencial em relação ao outro gera uma postura individualista associal de subserviência sistêmica em prejuízo da convivência social.

No segundo tópico tentei argumentar que o curso dessas tendências vem acompanhado de dois fenômenos matriciais do presente momento histórico, ou seja, as incertezas econômicas e os efeitos da pandemia. Ambos os fenômenos implicam uma profunda intervenção na nossa maneira de vermos o outro, agora percebido como concorrente, quando não como adversário, a competir pelo mesmo espaço no mundo socioeconômico no qual não há espaço para todos. Essa questão liga-se estreitamente à precariedade histórica do sistema educacional, além dos problemas decorrentes da imensidão territorial e das graves diferenças socioeconômicas da maioria do povo brasileiro. Todos sabemos e os dados confirmam que há no país condições muito desiguais no tocante ao acesso e permanência na escola, sobretudo nas escolas de melhor qualidade. As condições de desigualdade refletem-se, com graves consequências educacionais, tanto no país como um todo quanto nos aglomerados urbanos, profundamente divididos entre centro e periferia. Mesmo o recurso à nova tecnologia do ensino a distância, embora importante e necessário, ainda não representa uma solução, tanto em função dos interesses econômicos subjacentes a esta modalidade de ensino, quanto pela falta de preparo dos profissionais que atuam nessa área.

O terceiro momento reúne argumentos em torno dos limites do uso da tecnologia, um projeto que ainda pendula entre o sonho e a realidade e não leva em conta as consequências socioantropológicas da eliminação da instituição escolar. Como em tantos outros contextos, registramos também no Brasil certo afoitamento na tomada de decisões: temos uma nova tecnologia que propicia a educação a distância e, por consequência, confere à educação presencial a imagem de antiquada e obsoleta e, portanto, já não mais necessária. Essa ‘pressa’, geminada aos interesses

econômicos que a respaldam, projeta sobre a escola a imagem de instituição ultrapassada em prejuízo de seu sentido mais importante e essencial que é a formação de pessoas em contexto de convivialidade. Se bem é verdade que muito do que a escola ensina pode hoje ser aprendido e, por vezes, com vantagem no modo EAD; é fundamental não perdermos de vista a incontornável necessidade humana do convívio como elemento essencial à formação humana.

Finalmente, no último passo do texto foram reunidos alguns argumentos a respeito do sentido antropológico da educação em geral e da educação escolar em especial. O ser humano (*antropos*), independente de certos argumentos essencialistas tradicionais, se constitui historicamente, tanto em termos de gênero humano quanto de indivíduos humanos, pelo contexto da convivialidade, ou seja, da relação com o outro. Nesse sentido, nem a família, nem a educação a distância substituem ou tornam obsoleta a escola. Trata-se de uma instituição corresponsável pela evolução da autonomia humana constituída ao longo dos últimos 300 anos, ou seja, desde o início da Modernidade. O foco principal desta reflexão se expressa e se resume no conceito de ética, hoje usado e abusado de mil maneiras, mas cujo sentido antropologicamente mais denso é o da convivialidade ou da socialidade respeitosa como constituinte do humano. Esse, podemos concluir, é o sentido mais profundo e humanamente central da escola.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: USP, 1981.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOLLE, M. B. **Ruptura**. São Paulo: Intrínseca, 2020. Coleção A pilha de areia.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

CASTELLS, M. **Ruptura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CHAVES, A. P. **Educação a distância**: um mundo sem rosto. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOERGEN, P. Prefácio. *In*: LA TAILLE, Y. **Paisagens da solidão.** Americana: Adonis, 2020. p. 7-18.

GRIMM, P.; KEBER, T. O.; ZÖLLNER, O. **Digitale Ethik**. Leben in vernetzten Werken. Stuttgart: Reclam Verlag, 2020.

HABERMAS, J. **A era das transições**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HARWEY, D. **A loucura da razão econômica**. São Paulo: Boitempo, 2018.

HERMANN, N. **Ética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

LA TAILLE, Y. **Paisagens da solidão**. Americana: Adonis, 2020.

LEMOS, R. É preciso acordar para o fato de que é possivel aprender qualquer coisa de graça. **Folha de S. Paulo**, A18, 18 ago. 2020.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1991.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1985.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Autores Associados, 1986.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MISSELHORN, C. **Grundfragen der maschinenethik**. Stuttgart: Reclam Verlag, 2018.

NOBRE, M. Apresentação. Luta por reconhecimento: Axel Nonneth e a teoria crítica. *In*: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 7-19.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. Relatórios Econômicos – Brasil, 2018. Disponível em:

http://www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-brazil.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso a) educação superior no Brasil 2002-2012**. Brasília: Edital nº. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014. Versão revisada e corrigida em 2020.

11 Yves de La Taille (2020), publicou recentemente um livro com o título *Paisagens da Solidão* que marca bem essa tensão, própria do mundo atual, entre socialidade e solidão. Nesse livro, do qual tive a honra de escrever o prefácio, o autor menciona o fato revelador de que na Inglaterra existe um Ministério da Solidão.

12 Valdemar Sguissardi (2020) publicou longo e detalhado estudo sobre a temática da privatização na educação superior. Importante destacar que se trata de uma questão complexa por diversas razões que não cabe detalharmos neste momento, mas basta mencionarmos três elementos importantes: a) a falta de recursos do Estado; b) o interesse econômico de empresas no 'produto' educação; e c) os interesses ideológicos socialistas ou capitalistas.

13 Interessados nesta temática podem consultar a tese de doutorado *Educação a distância: um mundo sem rosto*, elaborada por Amanda Pires Chaves (2018) e disponível na biblioteca da Universidade de Sorocaba.

14 Conforme muito bem destacado por Marcos Nobre na sua apresentação da obra de Axel Honneth: *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*; "Honneth coloca o conflito social como objeto central da Teoria Crítica, de modo a poder extrair dele também critérios normativos" (Nobre, 2003, p. 19).

4

Diagnósticos de época, (auto)crítica e educação (física)

Valter Bracht

Introdução

O tema geral abordado neste livro foi sugerido ao final do Conbrace de Natal/RN (setembro/2019) e resultou dos debates realizados naquele evento. Aquela edição aconteceu em um momento em que já se faziam sentir as primeiras ações do governo Bolsonaro, empossado em janeiro de 2019. Aquele congresso tornou-se um espaço para também se debater as possíveis repercussões dessas ações, particularmente, nos campos da educação, da educação física e dos esportes.

As intervenções ocorridas nas mesas redondas e os episódios do momento de abertura do evento indicam que grande parte dos protagonistas que para lá acorreram entendeu que se fazia urgente denunciar o caráter autoritário e antidemocrático do governo federal (não faltando alusão ao fato de que a eleição de Jair Bolsonaro teria sido possível graças a uma espécie de golpe jurídico-parlamentar com o impedimento da presidenta Dilma Roussef em 2016), evidenciando os riscos para os campos da educação e da educação física/esportes que esse governo representava. Simultaneamente à denúncia, pareceu necessário se exortar os presentes a uma ação de contraposição e resistência. Os desdobramentos que se seguiram ao congresso até hoje oferecem indicadores de que tanto a denúncia quanto a exortação feita à militância para a resistência eram pertinentes, necessárias e faziam sentido.

Em que pese estivessem plenamente justificadas a urgência e a ênfase na denúncia e na exortação à resistência, entendo que, em

um evento acadêmico, iguais ênfase e atenção precisam ser dedicadas ao esforço de se compreender o fenômeno que agora merece e exige nossa denúncia. Nesses casos me parece pouco indicado, dado nossa imanente implicação naquilo que se está criticando, atribuir toda a responsabilidade a outros e ao adversário político. Essa foi a motivação que me levou a solicitar, aos participantes da mesa redonda que discutiu *Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais*, para que nos perguntássemos, também, o que fizemos ou deixamos de fazer para que fosse possível aquilo que agora era nosso objeto de denúncia e crítica. A ideia era incluir na reflexão nossas próprias dificuldades – que precisariam ser superadas para evitarmos colaborar para o aparecimento das condições de possibilidade do avanço da direita.

Para produzir um movimento de reflexão que articule elementos pontuais com desenvolvimentos mais amplos, o que procuro fazer aqui[15] é apresentar e discutir aspectos relativos aos 'diagnósticos de época' ressaltando a complexidade e as controvérsias que os envolvem, o que, em quadros muito polarizados (e urgentes), tendem a ser camuflados em favor da afirmação de soluções aparentemente simples. Procuro analisar como os diagnósticos de época e os movimentos políticos estão interrelacionados, privilegiando os movimentos do que se convencionou denominar genericamente de 'esquerda'.

Após uma pequena explanação sobre o tempo presente como 'diagnósticos de época', abordo quatro temas fundamentais desses, quais sejam, democracia, economia, educação estética e religião. Analiso mais particularmente aspectos do quadro político específico do Brasil contemporâneo na forma de dois excursos.

Sobre 'o tempo presente' nas teorias críticas: algumas demarcações

> Todo pensador está ligado ao seu século por algum pressuposto questionável e do qual ele não se dá conta. [...] A perspectiva aberta pelo intervalo histórico põe em relevo as premissas ocultas, apostas incertas e

> ilusões de uma época. A obviedade infundada aflora, ganha saliência e, sob o maçarico da crítica e da experiência adversa, não mais convence (Giannetti, 2002, p. 29).

Que tempo é esse que vivemos? Realizar um diagnóstico de época não é, obviamente, tarefa fácil[16]. Aliás, essa é uma tarefa a que se dedicam as teorias sociais. Aquelas que se advogam críticas, ao tempo em que 'renovam seus diagnósticos de época', buscam indicar as estruturas e processos que promovem e sustentam relações de injustiça social e as possíveis formas de sua superação. Nesse esforço, as teorias sociais constroem conceitos mais ou menos abrangentes, ou seja, abarcadores de estruturas e processos também mais ou menos amplos (modo de produção; modernidade; pós-modernidade; modernidade tardia; modernidade líquida; liberalismo; neoliberalismo; sociedade do consumo; sociedade do risco etc.). Os conceitos indicam não só a abrangência, mas também o tipo de leitura, e operam na análise como elementos (ou estruturas) estruturados e estruturantes.

Nesse contexto, um dos conceitos mais abrangentes e influentes é o de modernidade. Ele divide (e compõe) o 'protagonismo' no âmbito das denominadas teorias críticas com o conceito marxista de 'modo de produção'. Como sabemos, Marx, com o seu *O capital*, apresentou um detalhado 'diagnóstico de época', desvendando não só os mecanismos que organizam e orientam essa forma de produzir e distribuir os bens como identificando suas contradições internas que, pela dialética histórica (em parte pelo acirramento objetivo das contradições internas, em parte pela ação revolucionária da classe trabalhadora, ou, então, por uma combinação de ambas), gerariam o novo: a superação do modo de produção capitalista levaria ao advento do socialismo. É fato bem conhecido como esse diagnóstico influenciou os movimentos operários no século XIX e se articulou com ações políticas revolucionárias no século XX.

A partir de meados do século XX e já sob o impacto da experiência do 'real e existente socialismo' e do holocausto, as teorias sociais críticas passam a se valer mais amiúde da noção de modernidade, ou seja, identificam o modo de produção capitalista como uma das

formas de organização social geradas pelo 'projeto' moderno ou produzidos pela/na modernidade. Portanto, nessas análises não há propriamente contraposição entre os conceitos de modernidade e o de modo de produção, como se fossem alternativos. Isso permite que também o modo de produção socialista, ou o socialismo real e existente, possa ser compreendido como pertencente e realizador do ideário moderno. Esse passo foi dado, particularmente, pelos teóricos da Teoria Crítica elaborada a partir do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt e que recentemente está presente na crítica da modernidade de Bauman (2001). A crítica ao modo de produção capitalista está envolta em um quadro mais abrangente, na medida em que concretiza, mas também deturpa, princípios do projeto moderno e da razão iluminista. A hipertrofia da razão instrumental, e sua reconversão em mito, pode ser citada como uma das deturpações[17] mais importantes. Outra mudança perceptível nas teorias críticas nesse período é o questionamento do controverso modelo marxista de base e superestrutura, que encerra o que ficou conhecido e fortemente criticado como economicismo da teoria de Marx. Isso significará atribuir maior importância, protagonismo e autonomia a processos que envolvem a cultura e a política. Sem dúvida, no contexto do pensamento marxista, A. Gramsci teve papel de destaque na interpretação e atualização teórica dessa relação com seus conceitos de hegemonia, sociedade civil e Estado ampliado[18]. Tanto Gramsci quanto a Escola de Frankfurt (pelo menos no seu início) indicam a necessidade de se 'atualizar' o diagnóstico de época de Marx, não propriamente rejeitá-lo.

Outra revisão importante das teorias críticas de orientação marxista focou a dimensão mais propriamente política, a partir do pressuposto (como tudo nesse campo, bastante controverso) de que a obra marxista havia negligenciado a importância da esfera específica da política[19], subordinando-a à dimensão econômica no sentido de que ela era um seu epifenômeno. Independentemente dessa controvérsia, o tema da democracia, antes adjetivada insistentemente de burguesa, passa a estar cada vez mais presente

nos estudos e preocupações dos ideais emancipatórios buscados por essas teorias. Contribuíram para isso também as posições assumidas, após a Segunda Guerra Mundial, pelos Partidos Comunistas europeus, particularmente os PCs da França, da Itália e da Espanha que assumiram, com nuanças, a denominada via parlamentar[20].

O campo político da esquerda sempre esteve envolvido e dividido pela polêmica ou pelo dilema revolução ou reforma (a perspectiva revolucionária e a social-democrata)[21]: entre uma via revolucionária[22] e outra reformista para o socialismo. Aos poucos, com a 'perda' do sujeito revolucionário (o proletariado) e a assunção do tema da democracia (parlamentar), o campo da esquerda majoritariamente, portanto com exceções importantes, centra suas energias na ideia da radicalização ou aprofundamento da democracia[23], o que se acentua após a queda do Império Soviético, considerado o marco da derrocada do real e existente socialismo. As teorias críticas, no entendimento de Melo (2011, p. 258), procuram resgatar o projeto de uma democracia radical, ou seja, o "[...] resgate de um projeto de autodeterminação e de autorrealização pelo qual os próprios cidadãos seriam capazes de se organizar de forma livre e igual". Ou, como observa Silva (2017), em importantes autores das teorias críticas contemporâneas, a ideia de emancipação vem geralmente associada aos termos justiça, democracia e socialismo, sendo que a democracia parece ser a palavra-chave para se formular concepções de justiça e de socialismo.

Voltando ao conceito de modernidade, é possível dizer que ela falhou em concretizar os ideais iluministas[24]. Esse diagnóstico recebeu duas grandes formulações. Por um lado, a 'tese da incompletude', ou seja, de que não havia uma contradição ou falha interna no projeto, mas sua falha foi não ter conseguido levar até o final o seu desenvolvimento (posição assumida, por exemplo por Habermas, para quem não existe um excesso mas uma insuficiência de 'razão', mas presente também em socialistas que entendem que

as experiências concretas levadas a efeito não se ativeram aos seus 'verdadeiros princípios'), e, por outro, o denominado pensamento 'pós' (-moderno, -estruturalista) que identifica 'vícios de origem' e que, portanto, precisariam ser negados e/ou substituídos[25].

Entendo ser possível levantar a hipótese de que esses movimentos das teorias críticas acabam por impactar, para além da política, os entendimentos e formulações também de setores sociais específicos como o direito e a educação. No caso da educação, esse paulatino deslocamento da centralidade da revolução para a democracia e o consequente deslocamento da teoria da vanguarda (que teria uma privilegiada leitura da realidade, impossibilitada às massas pelo papel da ideologia) para os sujeitos participantes (intersubjetividade) bem como o questionamento do entendimento de verdade como representação levaram o campo crítico da educação a não mais derivar as ações no plano específico do movimento das macroestruturas, mas a valorizar mais as ações dos diferentes sujeitos no plano cotidiano[26] bem como entendê-los como produtores de um conhecimento também válido.

Se, no seu desenvolvimento contemporâneo, as teorias sociais críticas e seus diagnósticos de época convergem em grande parte para o tema da democracia, cabe uma análise mais detalhada das polêmicas e das dificuldades teóricas e práticas que o envolvem.

As esquerdas e a democracia

> A disputa política do presente na América Latina é em torno do significado da democracia, mas, paradoxalmente, no próprio âmbito da democracia (Weffort, 1988, p. 25).
>
> [...] é possível auscultar o estado de uma democracia sentindo as pulsações de sua esfera pública política (Habermas, 2007, p. 29).

A esquerda de orientação marxista sempre teve certa reserva em relação à democracia (normalmente adjetivada de burguesa ou liberal), denunciando seu caráter meramente formal e não social. Rancière (2014, p. 8-9) afirma que a crítica da democracia conheceu duas grandes formas históricas: por um lado, os legisladores

aristocratas e doutos que, por meio de uma “[...] composição de forças e equilíbrio dos mecanismos institucionais [...]”, buscavam tirar do fato democrático o melhor que se podia tirar dele, mas ao mesmo tempo contê-lo estritamente para preservar dois bens considerados sinônimos: o governo dos melhores e a defesa da ordem proprietária. E, por outro, o jovem Marx, que não teve dificuldades para desvendar o reino da propriedade no fundamento da constituição republicana. Para Rancière (2014, p. 9), Marx soube, nesse sentido, estabelecer um padrão de pensamento que ainda não se esgotou: “[...] as leis e as instituições da democracia formal são as aparências por trás das quais os instrumentos com os quais se exerce o poder da classe burguesa”. Esse postulado de Marx passou a ser, no século XX, questionado e tema de discussões públicas na Europa ocidental, em função da progressiva institucionalização de princípios de legitimação orientados na universalização dos direitos civis e políticos (Honneth, 2014).

Tendo como pano de fundo esse diagnóstico de Marx acerca da democracia (liberal burguesa) como meramente formal, o aceno ao socialismo era a resposta de boa parte da esquerda para a realização de uma democracia também social, ou seja, a resolução do problema da distribuição. A democracia social só seria plenamente alcançada por uma precedente socialização dos meios de produção.

O que podemos perceber no cenário político mundial é que o socialismo como condição e orientação para a emancipação, justificada ou injustificadamente, vem perdendo sua capacidade mobilizadora, ou seja, sua capacidade de afetação das classes trabalhadoras e oprimidas e, consequentemente, de mobilizá-las para a luta emancipatória. Honneth (2015) coloca exatamente a pergunta se essa “ideia” pode voltar a empolgar e recobrar sua força ou virulência. Para isso, seria necessário, por um lado, buscar respostas na realidade, ou seja, nas características que assumiu o capitalismo contemporâneo, e, por outro lado, revisar a própria ideia de socialismo[27].

Como comentado anteriormente, se considerarmos as teorias críticas contemporâneas, o foco se concentra no aprofundamento da democracia, pois, só assim, entendemos, aumentam as chances de se resolver o problema da distribuição e de 'reconhecimento'[28]. A radicalização da democracia no sentido de conciliar liberdade, igualdade e solidariedade que, no fundo, é o ideal socialista (Honneth, 2015) passa pela construção de uma esfera pública vigorosa, ou, como prefere Bauman (2000, p. 11), uma revitalização da *Ágora*, "[...] esse espaço nem privado nem público, porém mais precisamente público e privado ao mesmo tempo".

A aposta na democracia parlamentar é colocada em dúvida em função de uma série de problemas, dificuldades e 'insuficiências' apontadas tanto pelo espectro político da direita como da esquerda. Entre essas, podemos citar o problema da crise de representação ligada ao fato da burocratização dos partidos políticos que, voltados para sua própria manutenção e reprodução, tendem a descolar-se dos movimentos sociais. Por outro lado, a representação nos Parlamentos é fortemente influenciada pelo poder econômico que afeta decisivamente as chances eleitorais. Outro problema frequentemente citado diz respeito ao fato de que, alcançado o poder, imediatamente manter-se nele passa a ser a referência para as ações do Executivo, deixando-se em segundo plano o bem comum[29].

Por essas e outras razões, a democracia está sempre em risco, também porque ela não tem uma radicação última[30], um fundamento último inquestionável e não são poucos seus inimigos, como mostra Rancière (2014). Por isso, a construção da democracia não pode prescindir e acontecer à revelia da participação de todos e 'qualquer um' (Rancière, 2014). Também por isso ela depende da construção de uma esfera e espaços públicos que fomentem, permitam e viabilizem essa participação (como sabemos a vida democrática solicita de cada um de nós bem mais do que votar nas diferentes eleições). Portanto, a construção de uma 'esfera de formação

democrática da vontade' é elemento fundamental para o aprofundamento da democracia[31].

Para o aprofundamento da democracia, alguns temas são assim fundamentais: o direito à desobediência civil, a organização de novos sujeitos políticos para além dos clássicos partidos e sindicatos, a instituição de mecanismos que produzam uma total transparência dos negócios públicos; a ampliação dos espaços públicos de discussão (esfera pública) e a garantia de uma renda mínima ou básica[32].

Entre esses diferentes aspectos, elegemos, para um desenvolvimento um pouco mais detalhado aqui, o da construção de uma vigorosa esfera pública. Honneth (2014), operando com o método da reconstrução normativa, exatamente analisará o processo de desenvolvimento da esfera pública (construção da vontade pública) nas sociedades ocidentais, ocasião para fazer um diagnóstico também das dificuldades enfrentadas para a construção de uma eticidade democrática (costumes democráticos). Como dito anteriormente, Bauman (2000) é outro autor que se dedicou a esse tema.

Uma das dificuldades para a construção de uma esfera pública vigorosa é a denominada apatia dos cidadãos, ou seja, o seu fraco engajamento na esfera pública, isto é, em um processo de diálogo sem coerções e voltado para o bem comum. Honneth (2014), no seu estudo sobre a eticidade democrática, identifica três esferas que buscam orientar-se pela liberdade social[33]: a esfera das relações pessoais, a das ações econômicas de mercado e a esfera pública. Em relação a esta última, o autor identifica que, em muitos momentos históricos, faltou disposição motivacional para que as pessoas se envolvessem na disputa de opinião pública e no processo de construção da vontade democrática. Ao contrário das duas outras esferas, nas quais estamos envolvidos desde logo, na esfera em que nos complementamos uns aos outros como cidadãos que argumentam politicamente, temos que nos decidir por participar. Essa não participação pode ser denominada de "apatia", mas também de 'privatização' e 'despolitização'.

Tanto Honneth quanto Bauman chamam a atenção para o fenômeno de como o consumismo privado, orientado em um conceito de liberdade negativa (individual), é fator importante para se explicar o não engajamento na esfera pública. Essa esfera da liberdade social (aquela em que minha liberdade não limita a do outro, mas a potencializa) parecia já, para Arendt e Habermas (Honneth, 2014), converter-se em território de encontro de consumidores que somente atuavam de forma privada. Para Bauman (2000, p. 159),

> [...] quando o Estado reconhece a prioridade e superioridade das leis do mercado sobre as leis da pólis, o cidadão transforma-se em consumidor – e o consumidor demanda mais e mais proteção, enquanto aceita cada vez menos a necessidade de participar no governo do Estado.

Nessa perspectiva, assevera o autor, "[...] não há lugar para a cidadania fora do consumismo, e é nessa e só nessa forma que os mercados financeiro e mercantil toleram a cidadania" (Bauman, 2000, p. 12). Essa privatização via consumo é corroborada e reforçada pelo apelo ao empreendedorismo, uma espécie de privatização da responsabilidade por gerar empregos.

É interessante notar que, durante os governos do PT no Brasil (Lula e Dilma), promoveu-se a integração de um grande contingente de pessoas, antes alijado, ao mundo do consumo (além do acesso ao básico, ainda comprar o seu automóvel, viajar de avião, como exemplos). Junto a isso, fez-se, temos que reconhecer, um esforço para se melhorar o grau médio de escolarização do brasileiro. No entanto, como no caso da educação, os processos são de longo prazo[34], e parece pertinente perguntarmos se tal participação no consumo também não afetou negativamente a participação cidadã na construção da vontade democrática. O que podemos dizer é que a integração no consumo não foi acompanhada de uma igual ampliação da participação na esfera pública; esta continuou frágil e propensa a diferentes mecanismos de manipulação, problema crônico da eticidade democrática. Malgrados os esforços para se ampliar a participação de diferentes organizações em fóruns e órgão governamentais, a esfera pública acabou se tornando prevalentemente um "[...] território de encontro de consumidores que

só atuavam de maneira privada [...]", promovendo um "[...] esvaziamento privatista da esfera pública" (Honneth, 2014, p. 375).

Cabe aqui ainda a pergunta crucial de Bauman (2000, p. 14):

> Supondo por um momento que se desse um milagre e que o espaço público/privado fosse preenchido por cidadãos que quisessem debater seus valores e discutir as leis que estão lá para guiá-los – onde está a agência poderosa o bastante para levar a efeito suas resoluções?

Por outro lado, foi bastante significativo o apelo de muitos candidatos nas eleições de 2018 a um perfil 'não-político' como forma de abordagem do eleitor, indicador de uma clara corrosão da esfera pública democrática. No caso brasileiro, isso se deveu em grande parte em função dos escândalos de corrupção (que é, na verdade, endêmica) envolvendo as diferentes esferas do poder público e a iniciativa privada. Os escândalos de corrupção acentuaram a já desgastada imagem da política como esfera capaz de solucionar os principais problemas que afligem a população e levaram água para o moinho de opções autoritárias e 'fora' do ambiente político tradicional. Além da corrupção, a população passou a perceber uma tensão entre os interesses econômicos capitalistas e as ações do Estado democrático de direito. Infelizmente, como diagnostica Honneth (2014, p. 433), isso tem levado não a protestos políticos mas a um "[...] desencanto com a política; [...] uma desconfiança, sem direção embora não infundada, de que detrás de toda decisão que se defina como democrática haja um acordo informal"[35].

Essa corrosão da crença no jogo democrático acaba facilitando a identificação com um 'líder', processo no qual os indivíduos sacrificam seu ideal de eu e se submetem às ordens de seu 'chefe' ou 'mito'. No caso brasileiro, esse líder apela ainda a dois elementos de legitimação já considerados não consentâneos com o moderno Estado de direito: o patriotismo (contrapondo-se ao universalismo) e a religião (contrapondo-se ao Estado laico), a partir do bordão: 'Brasil acima de tudo e Deus acima de todos'. Portanto, o que une a massa apoiadora ao presidente Jair Bolsonaro não são vínculos

institucionalizados e normativos do Estado democrático de direito, mas vínculos afetivos.

A polarização (entre esquerda e direita) que parecia 'necessária' (para combater o mal maior), acaba por tornar-se uma armadilha. Mesmo porque, como advertiu Sakamoto (2020),

> [...] em um contexto ultrapolarizado (que ambos ajudaram a criar), em que cada um acredita naquilo que seu líder aponta como verdade, estamos parando de compartilhar uma percepção comum de realidade, deixando de acreditar em um pacote comum de fatos. Pacote que é premissa para a democracia e a vida em sociedade.

Antes de adentrar ao tema da participação da mídia na construção da esfera pública, abro aqui um parêntese na forma de um excurso, para argumentar que o presidente Jair Bolsonaro, ao fazer da política um fim em si mesmo, produz um esvaziamento da esfera pública democrática cujo objetivo seria exatamente o debate sobre temas e ações necessárias visando ao bem comum.

Excurso: A experiência política como um fim em si mesma: o caso de Jair Bolsonaro e Sara Winter?

As ações do atual presidente Jair Bolsonaro têm desafiado muitas tentativas de explicação ou compreensão. Isso porque suas ações parecem erráticas, caóticas, absurdas, características essas que colocam obstáculos e dificuldades para as nossas categorias racionais e lógicas e que orientam nossas tentativas de compreensão. Costumamos nos perguntar: o que quer realmente o Presidente? Quais são seus objetivos? Aqueles objetivos anunciados são vazios ou mesmo fúteis, ou então, sem nenhum alicerce na realidade como 'salvar o Brasil da esquerda comunista'. Não por acaso foi, por muitos, taxado de louco.

Durante a semana de 25 a 29/05/2020, esteve muito presente na mídia uma importante apoiadora do atual Presidente, a auto nominada Sara Winter (no dia 02/06/2020 foi expulsa do DEM, partido ao qual estava filiada), cuja 'profissão' parece ser a de 'militante política'. Essa militante, coordenadora do 'Grupo dos 300', produziu vídeos em que insultava um ministro do Supremo Tribunal Federal e o ameaçava com agressões físicas, o que dá a entender que considera a violência um instrumento legítimo da política.

Ao discutir o conceito de experiência, Jay (2009) dedica um dos capítulos do seu livro à Experiência Política, estabelecendo relações dessa com as experiências estética e religiosa. No caso desses três tipos de experiência, o autor argumenta que, frequentemente, elas operam como um 'fim em si mesmo'.

No caso da experiência política, ela se apresenta, muitas vezes, de tal forma embriagadora que uma participação 'comprometida' em um 'movimento' dinâmico (seja de direita ou de esquerda), torna-se mais importante do que a realização de suas metas. Esse envolvimento pode ser tão intenso que devora outras esferas da vida, numa espécie de frenesi performático, numa busca de realização heroica. A atração produzida por essa experiência política intensa parece motivar o ingresso a um âmbito público com características agonistas.

O autor cita como exemplo o 'moralista vitalista' Georges Sorel, que como Sara Winter, oscilava entre a esquerda e a direita radicais (o programa Fantástico da rede Globo, exibiu no dia 31/05 imagens de Sara Winter como militante radical de esquerda em manifestações contra o outrora deputado federal e agora Presidente Jair Bolsonaro). Nesse tipo de militância se enfatizam a luta e o sacrifício per se, e sua função é a de um mito a despertar nas massas esse fervor. Lembra também que o fascismo tem sido considerado uma variante da política sacralizada, estetizada, na qual o espetáculo violento (ostentação de armas, provocações para a luta física, etc.), ilusoriamente mítico e ritual, ou a experiência de autoimolação comunitária, eram tão importantes ou até mais do que as funções às quais servia (o episódio do atentado à faca reforçou essa dimensão mítica da autoimolação).

'Enfrentar a pandemia como homem e não como moleque', propôs o Presidente, que bem poderia ser traduzido por 'morrer lutando', tendo como pano de fundo uma visão mítica e idealizada da guerra. Aliás, a pandemia nada mais fez do que colocar em cena um novo motivo para que o Presidente continuasse a sua política de guerra contínua e constante... a guerra pela guerra. Nessa direção, Martin Jay faz referência aos escritos de Ernst Jünger, romancista e herói alemão da primeira guerra, que fazendo referência às suas ações no Front, motiva o líder ativista Ernst von Salomon a afirmar que "[...] não sabíamos o que queríamos. E o que sabíamos, não queríamos! Guerra e aventura, entusiasmo e destruição" (Jay, 2009, p. 211). Era uma espécie de "[...] mito da experiência bélica" (Mosse apud Jay, 2009, p. 212), que produz uma espécie de sacralização da violência como uma maneira de justificar a terrível perda de vidas humanas ('pessoas morrem todos os dias e vão continuar morrendo nessa pandemia' diz nosso bélico presidente).

O comentário seguinte de Jay, referindo-se à República de Weimar antes da ascensão do Nazismo, parece muito atual:

> Substituindo a lógica da fidelidade generacional – ou mais precisamente, os fortes laços masculinos forjados nas trincheiras – por uma solidariedade de classe sustentada em um destino econômico comum, o mito constituiu-se numa arma efetiva na campanha da direita contra a esquerda para conquistar uma burguesia em vias de extinção na República (Jay, 2009, p. 212).

Entendo que quem vê no atual presidente um instrumento da burguesia se engana: a burguesia é um instrumento do presidente – o presidente Bolsonaro não tem nenhum compromisso ideológico com a burguesia, teve sim, compromisso eleitoral, que cobra, obviamente, um alto preço (as reformas liberais).

Com o auxílio das mídias Bolsonaro e Sara se aproveitam e estimulam uma estetização da política sob o signo da violência[36] (o apelo direto ou simbólico às armas, aos palavrões ofensivos, à truculência, ameaças veladas ou explícitas de golpe, a presença crescente de militares ao redor do presidente, etc.). O problema é que essa 'guerra' promovida gira em círculos, se retroalimenta e assim, não necessita da referência a objetivos para além dela, como a promoção da qualidade de vida da população e maior justiça social, portanto, no fundo ela é despolitizadora.

Não podemos esquecer que, assim como o 'herói de guerra' alemão citado acima, o presidente parece que também não sabe o que quer, tanto é que disse, meses após sua posse, de que, na verdade nunca quis ser presidente; preferiria ficar "ateando fogo" em pequenas guerras. Mas, claro, sendo financiado (e toda sua família e agregados) para tanto, pelo erário público. Um político profissional que não objetiva nada para além de continuar fazendo política como um fim em si mesmo. Buscar, nas ações de Bolsonaro algum indício de um projeto para o país, é vão (fim do excurso).

Para além do sistema educacional que poderia atuar na perspectiva da formação de um cidadão[37] consciente da importância e apto (linguística, cognitiva e corporalmente) para participar ativamente na construção da esfera pública democrática, os meios de comunicação de massa desempenham papel crescentemente importante nesse processo. O problema é que esses meios assumem cada vez mais o caráter de empreendimentos mercantis, destinados a gerar lucros como qualquer outro negócio, em que a preocupação com a formação da vontade pública acaba em segundo plano. Para as consequências desse processo já chamaram a atenção, a partir de referências diferentes, tanto John Dewey quanto

Adorno e Horkheimer no início do século XX (Honneth, 2014). Esses meios se orientam a temas que produzam a maior comoção possível como delinquência, tragédias, escândalos familiares e de famosos etc. (basta acompanharmos no portal uol quais são as reportagens mais ‘lidas’), já que o que orienta esses meios são os índices de audiência, aos quais estão atentos os anunciantes. Nessa perspectiva, para Honneth (2014), é espantoso o quão pouco a televisão, um dos mais influentes meios de comunicação, pode fazer justiça à sua tarefa de informar e esclarecer o público.

É nesse contexto que o debate sobre a necessidade de os meios de comunicação de massa orientarem-se por princípios públicos (não estatais) ganha relevância. Debate esse sempre rechaçado pelos grandes empresários do setor. Aliás, o tema da necessidade de que os meios de comunicação de massa se orientem pelos interesses públicos tornou-se objeto de debate ainda mais intenso com o advento da internet e das redes sociais. A esperança de que as redes sociais da internet pudessem se configurar como um poderoso instrumento para a manifestação e interação dos cidadãos em torno de questões social e politicamente relevantes, como no caso da denominada ‘primavera árabe’, logo se viu confrontada com um uso comercial[38] e como espaço de veiculação de trivialidades e mentiras (*fake news*).

O uso político dessas redes foi bem documentado por Giuliano Da Empoli (2019), em seu livro *Os engenheiros do caos*. Se seguirmos o autor, as estratégias de Trump e Bolsonaro para lograrem a eleição foram parecidas e, além da polarização, se nutrem do efeito emocional que causam posições absurdas. Escreve Da Empoli (2019, p. 12): “[...] os defeitos e vícios dos líderes populistas se transformam, aos olhos dos eleitores, em qualidades. Sua inexperiência é a prova de que eles não pertencem ao círculo corrompido das elites. E sua incompetência é vista como garantia de autenticidade”. Com base em conhecimentos oriundos do marketing digital, os assessores desses líderes criaram um movimento novíssimo, guiado pelas preferências dos eleitores-consumidores. Mas, não só isso, essa ‘máquina’ fomenta e se nutre da raiva e tem

como único princípio o engajamento de seus partidários. O importante é alimentá-la permanentemente com conteúdos ‘quentes’, que suscitam emoções. O objetivo dessas ações pelas redes sociais é satisfazer de modo rápido e eficaz a demanda de consumidores políticos. Já não interessa a política, o que interessa é a “opinião pública”.

Enfim, não são poucas as dificuldades para a construção de uma esfera pública vigorosa, tão fundamental para o funcionamento e aprofundamento da democracia.

As esquerdas e a economia

O pós-Segunda Guerra Mundial viu a construção do denominado Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) na Europa ocidental junto com a afirmação das denominadas democracias parlamentares. Um modelo bastante distante do Estado patriarcal e repressor do capitalismo periférico, como o brasileiro. No caso da Europa ocidental, em função das características assumidas pelo capitalismo naquele território, tanto a perspectiva de uma revolução proletária quanto a perspectiva de uma via para o socialismo, a partir de progressivas conquistas sociais e políticas como inicialmente propalava a social-democracia, foram bloqueadas. Todas as ‘crises da acumulação do capital’ foram contornadas. As denominadas crises fiscais, ‘produzidas’ em sua maioria por governos social-democratas europeus, e as crises de acumulação do capital tiveram como reação (solução), nos anos 1970/1980, a radicalização do liberalismo econômico, conhecida como neoliberalismo, política articulada à globalização, isto é, à (tentativa) de eliminação ou total permeabilização das fronteiras nacionais aos movimentos do capital. Embora o neoliberalismo tenha sido, em função da ‘necessidade’ da superação do déficit fiscal dos Estados[39], também entendido como a redução do Estado a um mínimo, as análises puderam demonstrar que não só no neoliberalismo, como já no período da denominada economia liberal (liberalismo clássico) o papel do Estado foi fundamental para a acumulação do capital.

O tema do papel do Estado para o funcionamento do capitalismo globalizado é central para entendermos o tempo presente. Para Wacquant (2012, p. 509), por exemplo, o que tem de 'neo' no neoliberalismo é "[...] a reengenharia e a reestruturação do Estado como principal agência que conforma ativamente as subjetividades, as relações sociais e as representações coletivas apropriadas a tornar a ficção dos mercados real e relevante". Em suma: o que temos no neoliberalismo, na interpretação do autor, é um Estado gerencial que adapta a sociedade ao mercado. O núcleo central do neoliberalismo seria "[...] uma articulação entre Estado, mercado e cidadania, que aparelha o primeiro para impor a marca do segundo à terceira" (Wacquant, 2012, p. 509).

Em que pese a importância das análises de Wacquant, que o espaço aqui disponível não permitiria apresentar de forma mais exaustiva, ressalto a complexidade do fenômeno que alerta para uma utilização banalizada e muitas vezes pouco contextualizada da noção de neoliberalismo. No discurso político da esquerda tornou-se uma espécie de chave de ouro que tudo explica, particularmente, o mundo da política, em uma utilização pouco nuançada e pouco mediada do modelo da relação entre a base econômica e a superestrutura ideológica.

Por outro lado, as dificuldades da esquerda no plano da economia saltam aos olhos. Se deixarmos de lado[40] a perspectiva revolucionária que levaria a uma abolição da propriedade privada dos meios de produção e a uma economia planejada (em contraposição à anarquia do mercado), os governos autointitulados ou então reconhecidos como de esquerda, ao assumirem o poder a partir dos processos eleitorais democráticos, não conseguiram construir um programa econômico efetivamente alternativo à economia de mercado (isso significa que atuaram fundamentalmente no plano da redistribuição). Não foi por outra razão que o primeiro governo Lula foi 'acusado' por importantes segmentos da esquerda brasileira de seguir a cartilha neoliberal (na atabalhoada tentativa de reeditar um nacional-desenvolvimentismo em tempos de globalização).

Para além das diferenças em relação ao papel do Estado no plano da economia, o que os governos de ‘esquerda’ em países capitalistas buscaram promover foram as iniciativas de produção coletiva como as cooperativas, que, uma vez obtendo sucesso no ‘mercado’, acabam por tornarem-se grandes empreendimentos capitalistas. Ou seja, essas ações, assim como os bancos populares e cooperativas de crédito, não subvertem a lógica econômica da economia de mercado. Aliás, aqui podemos voltar a Honneth, para quem a social-democracia teria conseguido implementar, depois da Segunda Grande Guerra Mundial, uma ‘economia social de mercado’, hoje neoliberalizada e globalizada[41]. O autor argumenta que uma economia de mercado não pode simplesmente ser tomada como uma economia capitalista. Afirmação bastante problemática já conceitualmente, como aliás argumentam os resenhistas aqui já citados (Pinzani, 2016; Caux, 2017). De qualquer forma, parece que o debate econômico entre a esquerda e a direita não vai muito além da questão da maior ou menor participação do Estado na economia e uma maior redistribuição (com seu problema crônico denominado déficit fiscal), ressalvando-se a análise de Wacquant (2012), citado no início deste tópico.

Essas dificuldades colaboraram para que o liberalismo se fortalecesse e, como observa Bauman (2000), pudesse se reduzir ao mero credo de que não há alternativa.

Tarso Genro (2003, p. 15, grifo nosso), refletindo sobre essa questão, se coloca a pergunta: “Podemos pensar o socialismo como modo de produção ou é possível somente pensá-lo como **ideia reguladora?**” Para Genro (2003, p. 15, grifo nosso), uma alternativa seria resgatar a “[...] democracia por meio de um Estado submetido ao controle público e a realização de uma reforma moral e intelectual com uma economia dinâmica e socialmente integradora — pela inclusão social, emprego e renda – constituem os pressupostos do **repensar** também a própria social-democracia”. É isso?!

A educação estética e a eticidade democrática

Sem dúvida, para que as pessoas participem ativamente e de forma autônoma e crítica do processo democrático, existem algumas pré-condições. Uma delas diz respeito às condições materiais. Sem a satisfação das necessidades materiais básicas, engajar-se no debate público sobre as melhores decisões políticas a serem tomadas está longe de ser uma prioridade. Por isso, muitos autores advogam que o aprofundamento da democracia implica em se implantar uma renda básica (renda social), a qual todos e qualquer um teria direito. Mas, isso, por si só, obviamente, está longe de ser suficiente, já que participar do jogo democrático implica dominar suas regras bem como ter a capacidade de operar com os códigos linguísticos que o constituem. Ou seja, é fundamental se aumentar o grau de escolarização da população. Essa escolarização (que não é sinônimo de educação, mas uma das suas facetas) necessita, se a intenção é formar para uma cidadania democrática, ir muito além do fornecimento de conhecimentos técnico-instrumentais (matemática, ciências, língua materna). Esses são fundamentais pois fornecem os códigos linguísticos e os conhecimentos que permitirão que os indivíduos participem, com qualidade, da já aludida esfera pública. Mas, como procuro demonstrar no excurso que segue, a formação (Bildung) precisa dar atenção também ao que se tem denominado de educação ético-estética.

Excurso: A dimensão ética e política dos ‘sentimentos corporais’

> A formação da liberdade não é apenas autodeterminação e auto realização, e sim mais ainda determinação e realização de fins que pacificam a vida sobre a terra. E essa autonomia expressar-se-ia não só no modo de produção, mas também nas relações individuais entre os homens, em sua linguagem e no seu silêncio, nos seus gestos e olhares, em sua sensibilidade, no seu amor e no seu ódio. O belo seria uma qualidade essencial de sua liberdade (Marcuse, 1969 apud Baroni, 2019).

Vários autores da área da Educação têm enfatizado a importância de reconhecermos a importância da educação estética na formação geral das

pessoas (Trevisan, 2000; Hermann, 2010, Pagni, 2006). No entanto, essa preocupação ainda não encontra ressonância nas políticas públicas atinentes à Educação que continua a enfatizar os saberes e experiências técnicas tendo como referência um neoeconomicismo (ou melhor, a tendência é essa, diminuindo inclusive a presença das disciplinas de humanas). Mesmo no âmbito das pedagogias críticas, se tomarmos como referência a Pedagogia Histórico Crítica (Saviani, 1991), há um claro ou total privilegiamento das aprendizagens cognitivas ou teórico-conceituais.

Em sua palestra no XXI Conbrace/VII Conice, Vago (2019, p. 9, grifo nosso) chama a atenção para essa dimensão e sua importância política, já que, "[...] o **condicionamento de atitudes** e a **liberação de ódios** que **penetram o imaginário coletivo** produzem uma dada educação dos corpos, que de nós exige atenção e cuidado"[42]. Alerta o autor que estamos diante do perigo, pois estaria em movimento a produção de uma estética, que denomina de "Estética Brasil Brutal" (Vago, 2019, p. 11), e advoga que, como forma de resistência, desenvolvamos na Educação Física "[...] uma insubmissão estética ao projeto Brasil Brutal" (Vago, 2019, p. 12). Um alerta e uma proposição para a ação urgente e necessária. No entanto, nesse pequeno excurso, desloco minha atenção numa outra direção. Levanto a hipótese de que a eleição e o apoio a Jair Bolsonaro, expressam e foi possível graças a existência prévia, no seio da cultura brasileira, de uma estética 'Brasil Brutal'[43].

No palco da política brasileira (não só), mais fortemente na campanha eleitoral de 2018, passamos a presenciar o desfile de manifestações (verbais e imagéticas) de violência: o gesto símbolo do presidente eleito, Jair Bolsonaro, é a imitação pela mão de uma arma disparando, que ficou conhecida como 'fazer arminha'; violência também na forma de ódio aos homossexuais e aos 'comunistas'; manifestações racistas; apoio à ditadura militar, etc. Assim, pode parecer, para muitos, estranho que um presidente da república, que em parte é incentivador dessas manifestações e em parte é conivente com elas, tenha o apoio de uma parte significativa da população.

O filósofo americano R. Shusterman (2012), ressoando L. Wittgenstein, ressalta o importante papel do corpo ou, na sua linguagem, dos 'sentimentos somáticos' para os nossos conceitos éticos de direitos humanos, de vida digna e, a partir dessa premissa, se pergunta em que medida ela nos ajuda a entender posturas políticas eivadas de violência e que aparentam ou podem ser consideradas, em grande medida, irracionais.

O autor lembra que aquele ódio ou medo fanático que algumas pessoas têm por certas raças, culturas, classes e nações parecem manifestações viscerais, que podem refletir sérias preocupações com a integridade e a pureza do 'corpo familiar' numa dada cultura. O que estaria em questão aí,

seria o desconforto que um corpo não familiar provocaria nas pessoas, já que esse ameaçaria corromper com misturas étnicas e culturais o corpo familiar de um determinado grupo ou cultura.

Wittgenstein, segundo Shusterman (2012), sugere ser possível compreender sob esse viés o ódio ao povo judeu que persistia nos países, aparentemente, mais racionais da Europa, que consideravam os judeus, uma espécie de tumor da Europa[44]. Nessa direção, a tese é a de que "[...] há uma contradição em esperar que alguém guarde seu antigo sentimento estético pelo seu corpo (aesthetische Gefühl für seinen Körper) e ao mesmo tempo dê as boas-vindas ao tumor" (Shusterman, 2012, p. 200).

Argumenta que exatamente essas posturas do tipo homofóbicas, racistas, anti-comunista têm um "[...] 'simbolismo irresistivelmente sinistro', que os argumentos racionais em prol da tolerância multicultural etc., parecem naufragar, já que o ódio não é adquirido por meios racionais, mas pela força estética cativante das imagens" (Shusterman, 2012, p. 201.

Reforça Shusterman (2012), ainda repercutindo Wittgenstein, que o preconceito homofóbico, por exemplo, compartilha a mesma lógica da inimizade racial e étnica. Sendo que o antagonismo e a intolerância são alimentados por reações viscerais desconfortáveis e frequentemente não percebidos, sentimentos de que os atos e os apetites homossexuais são estranhos e ameaçadores às formas conhecidas e estabelecidas de desejo e de comportamento corporal. (fim do excurso)

O discutido acima é uma dimensão da educação para a democracia que não pode, portanto, ser negligenciada, lembrando que ela não acontece apenas no sistema educacional formal, mas também na esfera pública. A pedagogia crítica precisa reconhecer a corporeidade e a educação estética como elementos importantes dos processos de formação (Bildung) que têm lugar na escola. Até o momento, avalio, estamos muito longe disso. Portanto, os hábitos corporais que foram forjados e que são forças que fomentam ou dão suporte a comportamentos de caráter violento e discriminatório não puderam ser alterados via a educação escolar. Parece que falhamos nisso, ou, então, nossos esforços foram claramente insuficientes.

Não distante da questão da dimensão ético-estética está a complexa relação entre política e religião, bastante relevante para pensarmos os 'tempos presentes', e tratada brevemente a seguir.

Religião x Estado laico?

É bastante flagrante o aumento crescente da presença explícita das religiões/igrejas na cena da política brasileira contemporânea. Não que a religião e as igrejas estivessem ausentes até então, mas o que vemos agora é a ascensão destas ao plano das estruturas do Estado (laico). As religiões/igrejas ampliam sua influência na vida política brasileira nestas duas frentes: no âmbito da esfera pública com apoio de uma ampla rede de comunicação (particularmente rádios e TVs)[45] e na esfera estatal/parlamentar com a (informal) 'bancada evangélica'[46]. No caso extremo, temos também a confissão religiosa sendo cogitada como critério para a nomeação e participação das cortes supremas do país.

Nesse contexto, crescem a presença e influência das correntes cristãs evangélicas, principalmente as neopentecostalistas. Segundo Oliveira (2020), os dados mostram que elas são as que mais crescem no país. O autor cita pesquisas e projeções do IBGE, que indicam que elas vão desbancar em número de fiéis a religião católica até a década de 2030. Além disso, essas mesmas pesquisas mostram que, paradoxalmente, cresce também o percentual de brasileiros que se dizem sem religião: de 12,5 milhões em 2000 para mais de 15 milhões em 2010. Estaria aí surgindo uma nova polarização?

O crescimento da influência das religiões/igrejas na vida política brasileira parece estar chegando a um limite em que coloca em perigo os princípios do Estado democrático de direito. Embora esses princípios (do Estado liberal) propugnem uma neutralidade frente às religiões, são conhecidos exemplos em que a religião é erguida à condição de organizadora e orientadora das ações do Estado (uma ligação entre Estado e fé como no Irã), em flagrante oposição à esperada expansão da secularização ocidental.

Assim, algumas questões se impõem: o fato de deputados e senadores atuarem politicamente dentro do Estado defendendo suas crenças e denominações religiosas se constitui em problema/obstáculo para o aperfeiçoamento da democracia no Brasil e em que medida? A existência e atuação de uma bancada

evangélica colocariam em risco a sobrevivência do Estado laico? (Morais; Poker, 2018). Essas questões só podem ser respondidas a partir de outra mais geral: quais seriam o espaço e o papel político das religiões numa sociedade secular?2

Um pensador que vem se dedicando a esse tema é Jürgen Habermas (2007)[47], cujas reflexões apresentamos a seguir na tentativa de compreender os riscos e as possibilidades de convivência aí envolvidos.

Após o alerta de que a polarização das imagens de mundo da religião e secular pode colocar, cada uma a sua maneira, em risco a coesão da comunidade política, Habermas (2007, p. 9) afirma que

> [...] somente o exercício de um poder secular estruturado num Estado de direito, neutro do ponto de vista das imagens de mundo [defensor do pluralismo cultural VB], está preparado para garantir a convivência tolerante, e com igualdade de direitos, de comunidades de fé diferentes que, na substância de suas doutrinas e visões de mundo continuam irreconciliáveis.

Para a compreensão do entendimento do autor a respeito da possibilidade de convivência política entre as religiões/igrejas e o Estado democrático de direito, é fundamental a distinção que se faz entre a política no plano da esfera pública e a política no plano institucional dos aparelhos do Estado[48].

Para Morais e Poker (2018), fica claro, na argumentação de Habermas, que os cidadãos têm direitos fundamentais constitucionais de se apresentar na esfera pública com suas demandas sustentadas em suas visões de mundo religiosas, e o Estado não pode esperar que eles fundamentem seus posicionamentos políticos deixando de lado suas convicções. De outro modo, os políticos que assumem mandato, estes sim, são obrigados a adotar a neutralidade em relação às visões de mundo, por representarem o Estado e, como tal, não devem defender uma cosmovisão determinada.

No entendimento de Habermas (2007, p. 346), “A concessão de iguais liberdades éticas exige a secularização do poder do Estado. Não obstante isso, ela proíbe igualmente a supergeneralização política de uma visão de mundo secularista”. Ou seja, o Estado

democrático precisa garantir o direito de manifestação de todos na esfera pública, de crentes e não crentes, pois isso faz parte dos direitos de liberdade e igualdade. Por outro lado, adverte que "[...] a abertura do parlamento para a disputa em torno de certezas de fé pode transformar o poder do Estado num agente de uma maioria religiosa, a qual impõe sua vontade ferindo o procedimento democrático" (Habermas, 2007, p. 346).

No entanto, essa 'convivência' entre o cidadão secularizado e o religioso não está isenta de tensões, já que "[...] valores diferentes não se excluem reciprocamente da mesma maneira que verdades distintas" (Habermas, 2007, p. 345). Se existe facilidade para a consciência secular conceder a um etos estranho a mesma autenticidade, as condições modificam-se no caso de um crente que adquire sua autocompreensão ética de verdades de fé cuja pretensão de validade é universal. Para esse, a exigência de manifestar igual respeito constitui um peso muito maior (Habermas, 2007).

Assim, existe uma grande diferença se estamos falando da relação da política institucionalizada com religiões 'modernizadas' (aquelas que admitem o pluralismo religioso) ou com as religiões 'fundamentalistas' (que não admitem esse pluralismo e se consideram guardiães da verdade). Como temos um recrudescimento do fundamentalismo religioso no Brasil e no mundo, isso faz soar o alarme, já que essas, com seu deslocamento da esfera pública para os aparelhos do Estado, constituem-se em ameaça ao Estado democrático de direito.

Por outro lado, não parece politicamente interessante para as esquerdas agirem como se as religiões fossem um bloco homogêneo – mais uma vez um risco no quadro de uma hiperpolarização – e colocá-las simplesmente do lado oposto do Estado laico. E isso por razões não apenas de cálculo político-eleitoral, mas também porque, se seguirmos o argumento de Habermas (2007), as religiões (modernizadas) podem contribuir para traduzir conteúdos bíblicos em linguagem secular, por exemplo, a ideia de que o homem é semelhante a Deus para a ideia de dignidade do homem, de todos os

homens. Ou seja, as religiões podem atuar como ‘reservas de sentido’ e com isso auxiliar frente aos dilemas sociais e morais dos nossos tempos.

Parece-nos indicado que a crítica a algumas confissões religiosas, por essas dificultarem o avanço de pautas progressistas no plano dos costumes, seja complementada com o estabelecimento de estratégias de diálogo. É isso que advoga a antropóloga Jacqueline Teixeira (*apud* Oliveira, 2020) que entrevistou 500 participantes de uma manifestação promovida por uma Igreja Evangélica contra a violência doméstica e que identificou que a

> [...] maioria vinha do extremo leste e do extremo sul de São Paulo, e 65% eram negras. Elas não sabiam quem era Marielle Franco. Não sabiam o que são as cotas. Nunca conheceram alguém que acessasse política de cotas, mas eram contra. O que elas conhecem de experiência pública vem da igreja que formula a visão política delas (Teixeira *apud* Oliveira, 2020, p. 13).

Mais uma vez, se consideramos importante a esfera pública política e legítimo que o cidadão nela compareça como crente, parece-nos muito indicado pensar em estratégias de diálogo com esse segmento que formula sua visão política via religião.

Considerações finais

Quadros políticos ultrapolarizados exigem dos “contendores” que afirmem posições claras. Para as forças democráticas, colocam-se claramente a tarefa e a necessidade de derrotar (democraticamente) o governo autoritário que assumiu em 2019 o poder no Brasil. A dimensão do problema, a sua gravidade e urgência, no entanto, podem nos fazer esquecer que derrotá-lo não significa a solução ou que, do nosso lado, como que em um contraponto ao mal, está ‘o’ bem. Procurei alertar para isso e, como consequência, entendo que faríamos bem se assumíssemos uma posição mais (auto)crítica, pois estamos também distantes de respostas satisfatórias para os problemas com os quais estamos sendo confrontados no longo prazo. No calor do debate, às vezes fica parecendo que bastaria retomar o caminho que encetamos com a eleição e os governos de Lula, o ‘rumo certo’ do qual fomos afastados por um golpe da direita.

A derrota de Bolsonaro (e os aliados ideológicos e oportunistas de sempre), embora condição necessária para trilharmos o difícil caminho da democracia, está muito longe de ser condição suficiente; lembrete que seria desnecessário não fosse a atual polarização na política brasileira.

A reação do leitor (legítima) pode ser aquela que é bastante comum em casos em que a 'conclusão' é uma falta de respostas cabais: 'Ok, esses são os problemas e as dificuldades, aliás, já bem conhecidos, mas, quais são as soluções?'. Se, por um lado, essa observação crítica tem conteúdo de verdade, por outro, pode estar pressupondo a existência de soluções *a priori*. No plano político, entendo que o que aqui está delineado indica a necessidade de reconhecer honesta e humildemente as dificuldades vividas pelas esquerdas e extrair a consequência de que somente articulando esforços com todas as forças democráticas teremos mais condições de enfrentar possíveis retrocessos e recaídas em regimes autoritários.

Coerente com o dito anteriormente, é pensar dialeticamente, mas sem a pretensão a uma síntese final. Exigir respostas cabais, definitivas para dilemas sociais complexos, tende a boicotar as reflexões e os debates necessários. Acredito, como Bauman (2000, p. 16), que é fundamental colocar perguntas, mesmo ou principalmente as impertinentes, porque "[...] evitar fazer perguntas, questionar, é a pior resposta de todas".

Por muito tempo me causou grande incômodo a afirmação de Richard Rorty de que seria mais útil se deixássemos de nos orientar por uma utopia, olhando, portanto, privilegiadamente para o futuro, e que já faríamos muito se conseguíssemos evitar os erros do passado. Hoje penso que talvez ele tivesse razão. Além disso, penso ser pertinente assumir o aprofundamento da democracia como projeto político, sem vacilar e sem ambiguidades.

Referências

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 241-263, 2012.

ARENDT, H. **Da revolução**. Brasília: Universidade de Brasília, 1990.

BARONI, V. **Educação estética enquanto *Bildung* em Herbert Marcuse**. Tese (Doutorado) − Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, N. **Qual socialismo?**: discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BRACHT, V. CBCE 40 anos sobre 'senderos' conflitantes entre epistemologia e política. *In*: LARA, L. *et al*. (org.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Ijuí: Unijuí, 2019. v. 1, p. 51-64.

CASTELLANI FILHO, L. Estado moderno. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. **Dicionário crítico da educação física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 269-275.

CAUX, L. P. Resenha: Honneth, A. Die Idee des Sozialismus. Berlin: Suhrkamp, 2015. **Kriterion**, v. 58, n. 137, p. 451-457, 2017.

CHAUÍ, M. Modernismo, pós-modernismo e marxismo. *In*: CASTORIADIS, C. **A criação histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992. p. 26-35.

CORRÊA, D. S.; DIAS, R. C. Crítica e os momentos críticos: de la justification e a guinada pragmatista na sociologia francesa. **Mana**, v. 22, n. 1, p. 67-99, 2016.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DA EMPOLI, G. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio, 2019.

FERREIRA, F. C.; CASTELLANI FILHO, L. Escola e formação para a cidadania: qual o papel da educação física? **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 135-154, 2012.

GAMBAROTTA, E. **Hacia una teoria crítica reflexiva**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

GENRO, T. Nem tão distante nem tão impossível. **Folha de S. Paulo**, 16 nov. 2003. p. 15.

GIANNETTI, E. **Felicidade**: diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HABERMAS, J. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HONNETH, A. **Patologías de la razón**: historia e actualidad de la teoria crítica. Buenos Aires: Katz Editores, 2009.

HONNETH, A. **El derecho de la libertad**: esbozo de una eticidad democrática. Buenos Aires: Katz Editores, 2014.

HONNETH, A. **Die idee des sozialismus**: versuch einer aktualisierung. Berlin: Suhrkamp, 2015.

JAY, M. **Cantos de experiencia**: variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LAGO, I. O **Jair que há em nós**. Disponível em: https://ivannlago.blogspot.com/2020/02/o-jair-que-ha-em-nos.html. Acesso em: 06 out. 2020.

LENIN, V. I. **O estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MELO, R. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH**, v. 24, n. 62, p. 249-262, 2011.

MORAIS, E. E.; POKER, J. G. A. B. Religião, esfera pública e o problema político: uma contribuição habermasiana. **Mediações**, v. 23, n. 2, p. 327-365, 2018.

O DILEMA das Redes. Direção: Joff Orlowski. Documentário. (1h 34min.). 2020.

OLIVEIRA, T. R. A fé na ponta do dedo. **Carta Capital**, Ano XXVI, n. 1129, p. 10-15, out. 2020.

PAGNI, P. Infância, experiência formativa e filosofia. *In*: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI. E. M. (org.). **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 39-60.

PINZANI, A. Resenha de Die Idee des Sozialismus de A. Honneth. **ethic@**, v. 15, n. 1, p. 191-200, 2016.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAFATLE, V. **A esquerda que não teme dizer seu nome**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

SAKAMOTO, E. Mentiras sobre covid de Trump e facada em Bolsonaro têm mesmo DNA. **Notícias UOL**. 3 out. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/10/03/mentiras-sobre-covid-de-trump-e-facada-em-bolsonaro-tem-mesmo-dna.htm. Acesso em: 3 out. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SHUSTERMAN, R. **Consciência corporal**. São Paulo: É Realizações, 2012.

SILVA, J. P. O que é crítico na sociologia crítica?. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 93, p. 1-18, 2017.

TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. O. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia**, v. 2. n. 2, p. 8-52, 2010.

TRAGTENBERG, M. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Moderna, 1986.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Unijuí, 2000.

VAGO, T. M. Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais. *In*: XXI CONBRACE, 21.; CONICE, 8. Natal, 2019. Palestra proferida.

WACQUANT, L. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH**, v. 25, n. 66, p. 505-518, 2012.

WEFFORT, F. C. Dilemas da legitimidade política. **Lua Nova**, v. 4, n. 3, p. 7-30, 1988.

WELSCH, W. **Unsere postmoderne moderne**. Weinheim: Acta Humaniora, 1988.

15 Mais uma vez ressalto a urgência de se focalizar as análises em aspectos pontuais do quadro político que vivemos, como, por exemplo, têm feito, entre outros, dois conhecidos intelectuais, no caso, Marcos Nobre e Renato Janine Ribeiro que, a par de elaborações sociofilosóficas de longo alcance, têm feito esforços para indicar como se enfrentar o risco que corre a democracia em nosso país. Como exemplo, cito os seus argumentos a favor da necessidade da construção de uma frente democrática ampla para derrotar o governo autoritário nas próximas eleições.

16 As breves e precárias sínteses que apresento a seguir estão longe de constituírem-se em tentativas de apresentar um diagnóstico de época. Prestam-se mais a localizarmos e apresentarmos o contexto (teórico-prático) amplo que envolve o objeto específico de nossa análise (o Brasil de 2019) bem como para demarcar alguns elementos teórico-metodológicos.

17 Axel Honneth (2009), um dos nomes mais importantes da nova geração de teóricos da denominada Escola de Frankfurt, também usa, nesses casos, a expressão ‘patologias da razão’.

18 A esse respeito, consultar a conhecida análise do estudioso de Gramsci, Carlos Nelson Coutinho no seu *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político* (Coutinho, 1992).

19 Um autor, entre outros, a alertar sobre isso foi o cientista político italiano Noberto Bobbio (*Qual socialismo? Discussão de uma alternativa*) (Bobbio, 1983). Sobre uma crítica a essa posição expressou-se Castellani Filho (2014) valendo-se de argumentos do pensador marxista uspiano Otávio Ianni.

20 A esse respeito, ver as *Reflexões sobre o socialismo*, de M. Tragtenberg (1986), particularmente o capítulo 10: *O eurocomunismo*.

21 Para uma visão do embate histórico entre essas duas perspectivas, sugiro a leitura de conhecido texto de Lenin (1983).

22 Sobre as vias revolucionárias, remeto o leitor às importantes análises de Hannah Arendt (1990) no seu livro *Da Revolução*. A esse respeito, vale à pena também a leitura das posições de Safatle (2014), particularmente as páginas 72 a 75.

23 Sem colocar como pré-condição uma revolução que eliminasse a propriedade privada e, como consequência, a existência de classes sociais.

24 Estou me inspirando aqui em reflexão semelhante desenvolvida por Giannetti (2002).

25 Infelizmente não é possível desenvolver aqui o tema do impacto do pensamento dito 'pós' nos diferentes âmbitos ou esferas sociais como a política, a educação, a ciência e a arte. Existe uma controvérsia, inclusive, se a pós-modernidade não seria muito mais um desenvolvimento da própria modernidade (não uma ruptura com ela), como argumenta Welsch (1988), ou então, apenas uma nova fase da modernidade (modernidade líquida) como advoga Bauman (2001). Também se interpretou o pós-modernismo, apressadamente a meu ver, simplesmente como a ideologia do neoliberalismo (Chauí, 1992, p. 35), mais precisamente, seria a tradução, em termos conceituais, com pretensões epistemológica, ontológica e artística, da "[...] acumulação flexível do capital". Sobre essa discussão e controvérsia no campo específico da educação física, remeto o leitor aos textos de Almeida, Bracht e Vaz (2012), e Taffarel e Albuquerque (2010).

26 Embora uma das principais referências para o debate na educação sobre o protagonismo dos sujeitos no cotidiano seja Michel De Certeau, em uma perspectiva crítica seria bem interessante a recepção das últimas obras de Luc Boltanski com sua Sociologia da Crítica. Nessa ele desloca sua atenção para a existência de uma perspectiva social crítica construída pelos sujeitos no cotidiano – para uma apresentação da denominada 'guinada pragmatista na sociologia francesa', sugiro consultar Corrêa e Dias (2016).

27 A essa última tarefa dedicou-se Honneth em seu laureado mas também muito criticado livro *A ideia do socialismo*. Para uma crítica cáustica desse seu livro, ver Caux (2017). Outra diferenciada resenha crítica foi elaborada por Pinzani (2016).

28 Para Honneth (2014), haveria nas teorias críticas um deslocamento também da 'distribuição igual' e 'igualdade de bens' como objetivo normativo, para 'dignidade' e/ou 'respeito'.

29 A lista das dificuldades ou paradoxos da democracia é enorme. Bobbio (1983), por exemplo, enumera as seguintes: as grandes dimensões; a burocratização crescente do aparelho estatal; o tecnicismo sempre maior das decisões a tomar e a tendência à massificação da sociedade civil.

30 Rancière (2014, p. 119), a esse respeito, chega a uma interessante formulação: "A democracia é, em primeiro lugar, essa condição paradoxal da política, esse ponto em que toda legitimidade se confronta com sua ausência de legitimidade última, com a contingência igualitária que sustenta a própria contingência não igualitária". Seria importante e interessante discutir a relação entre democracia e verdade (como representação), ou, como alguns sugerem, uma epistemologia da democracia; infelizmente o espaço disponível não o permite.

31 Entendo que essa posição supera a tão debatida controvérsia entre democracia representativa e participativa.

32 É importante assinalar que a 'renda básica', para além de uma política social importante, tem relevância também mais diretamente política na medida em que melhora as condições materiais para a participação política do cidadão bem como ressalta a sua importância e

dimensão política ao separar o “[...] direito de renda individual e a efetiva capacidade de criar renda” (Bauman, 2000, p. 188).

33 Liberdade social é um conceito chave na teoria de Honneth (2014) e é compreendida, na formulação de Caux (2017, p. 453), “[...] não mais como a limitação recíproca que permite a mera compatibilização externa das vontades individuais [também conhecida como liberdade individual ou negativa, VB], mas como a complementação mútua e internamente vinculada das vontades, em que a realização das finalidades de um indivíduo é vista por todos como condição para a realização de suas respectivas finalidades”.

34 Deixemos de lado por um instante, o ‘tipo’ de educação promovido pelas escolas brasileiras bem como o fato a isso relacionado do crescimento vertiginoso do ensino superior privado (comercial) no Brasil nas três últimas décadas.

35 No caso do Brasil é interessante lembrar que houve submissão do país aos interesses econômicos do COI e da FIFA por ocasião da realização da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos, apesar dos protestos, sim, de uma parte da população brasileira. Os escândalos de corrupção ligados a esses eventos reforçaram o aludido desencanto com a política.

36 Vago (2019) denominou essa estética de ‘Brasil Brutal’, aspecto que será retomado mais à frente.

37 Ferreira e Castellani Filho (2012) fizeram interessante discussão sobre a relação entre educação, educação física e a construção da cidadania em uma perspectiva crítica.

38 É absolutamente assustador o poder de influência no comportamento do consumidor que as redes sociais, a partir dos Big Data, têm (ver a respeito o filme documentário *The social dilema* (*O Dilema das Redes*, 2020), de Jeff Orlowski), aspecto para o qual o historiador israelense Yuval Harari (2018) vem chamando insistentemente a atenção, elegendo esse como o grande desafio da sociedade contemporânea.

39 Existem fortes indícios de que o *Welfare State*, embora tenha sido em parte resultado da luta da classe trabalhadora pela ampliação de seus direitos (proteção social), foi de certa forma tolerado ou foi necessário durante a Guerra Fria porque existia o contraponto socialista.

40 Aqui, mais uma vez, parto do pressuposto, também questionável, de que a visão clássica do socialismo de uma economia planejada centralmente com base na propriedade coletiva dos meios de produção demonstrou-se historicamente inviável.

41 Aliás, Honneth (2014) também faz menção às cooperativas de Monchagón no país basco e ao fundo solidário dos trabalhadores no Canadá, como formas de ‘transformação social do mercado’.

42 Sobre a relação ética e estética na educação, ver Hermann (2010).

43 Sobre esse tema, ver o interessante texto do cientista político Ivann Lago (2020), ‘O Jair que há em nós’.

44 Isso ajuda a explicar por que *Os engenheiros do caos* (Da Empoli, 2019) tiveram tanto sucesso na mobilização do ódio, nesse caso, aos migrantes vindos da África, aos negros, enfim, aos ‘corpos’ diferentes.

45 É importante assinalar que, em áreas carentes em que o Estado protetor não se faz presente, as igrejas tendem a ganhar poder e adesão a partir de ações que atendem a diferentes demandas e necessidades da comunidade. Nessa direção também vão as milícias e o tráfico de drogas que assumem funções de Estado e passam, por adesão ou coerção, a influenciar a vida política particularmente em momentos de eleição.

46 Mesmo alguns partidos são claramente vinculados a igrejas como o Partido Republicano do Brasil (PRB) e o Partido Social Cristão (PSC).

47 Para uma visão ampla de como Habermas ao longo de sua obra vem entendendo e discutindo a relação entre religião e política, ver Morais e Poker (2018).

48 Uma distinção próxima àquela proposta por Gambarotta (2014) entre ‘lo político y la política’ e por mim utilizada em outro escrito (Bracht, 2019).

5

Críticas à não liberdade como característica e exercício epistemológico essencial e necessário para a produção, apropriação e análise do conhecimento da sociedade e da educação física/ciências do esporte

André Malina

Introdução

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) tem sido, desde sua fundação em 1978, mas especialmente a partir de 1985-87, não só um polo aglutinador de pesquisadores e pesquisas ligadas à educação física/ciências do Esporte, mas também um celeiro de sínteses e compreensões das demandas de cada época. Isso se refletiu na criação de Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) que expressaram (e expressam) diferentes temas de discussão e mesmo embates com interlocução social para as áreas envolvidas.

Tal como associações de outras áreas têm contribuições relevantes para o seu desenvolvimento, como a ANPED e a ANPOCS, dentre outras, o CBCE e os seus GTTs mostraram um rumo para discussões típicas dos dilemas que pairavam o final do século XX, inclusive ao criar um GTT que se pautaria na direção de não responder incisivamente, mas, ao contrário, contribuir, fomentar e problematizar tais dilemas.

> Nesse âmbito, a criação de um GTT com o propósito de refletir sobre os fundamentos epistemológicos da área é expressão de sua própria preocupação com essa discussão. Isso é evidente se tomarmos, por

> exemplo, os próprios temas centrais dos CONBRACEs durante os anos 1990. Em 1991, em Uberlândia/MG, a temática eleita foi a *Produção e veiculação do conhecimento na educação física, esporte e lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas*; em 1993, em Belém/PA, o CONBRACE interrogava sobre *Que ciência é essa? memória e tendências*; em 1995, em Vitória/ES, a temática intitulava-se *Interdisciplinaridade, ciência e pedagogia* (Galak; Almeida, 2020, p. 8).

Dessa forma, dadas as questões derivadas do período atual de indagações sobre o futuro da humanidade, pretendemos discutir aqui, a partir da ótica de espaço do GTT Epistemologia, questões controversas oriundas dos problemas sociais, especificamente da ausência de uma perspectiva de autonomia.

Partimos, aqui, do pressuposto de que vivemos um período de não liberdade derivado de vários fatores. Em primeiro plano, destacamos 1) as questões sociais decorrentes de estarmos em uma sociedade capitalista. Já em aspectos específicos, há uma dupla recorrência: 2) uma natural e 3) outra provocada. A natural é o fato de estarmos em uma pandemia por causa do coronavírus. A provocada é pelo fato de vivermos um período obscurantista promovido e mediado pelo atual governo brasileiro. Os três fatores destacados acima imbricam-se e se interligam conforme um ou outro ganham relevo. De forma curiosa, o que menos sobressai é o fato de a não liberdade estar atrelada ao sistema capitalista como um imperativo reificador.

A não liberdade deriva da questão da liberdade como uma espécie de polo contraditório ou oposto conforme o suposto teórico de compreensão. Nesse sentido, *a priori* só podemos debater a não liberdade partindo da ideia de liberdade que é um assunto tratado em diferentes aspectos e formatos conforme o contexto e o tempo histórico delineado. Dentre outros recortes possíveis para a discussão sobre liberdade, emergem questões de ordem filosófica que perpassam diferentes autores diante dos olhares e sistemas filosóficos destes.

A visão naturalista de Rousseau, por exemplo, passa pela questão da liberdade. Insatisfeito com rumos da França e Europa do século XVIII, vislumbra a possibilidade de ruptura com o modelo social ainda preso ao *ancien régime*, mas já imiscuído com a burguesia

ascendente. Para Coutinho (1996, p. 11), em Rousseau talvez seja a liberdade "[...] a única determinação essencial do homem que ele não faz derivar do processo de socialização, vendo-a, ao contrário, como um atributo do indivíduo natural".

Se era necessário um novo contrato social que pudesse ser levado a termo, também era necessário se proteger gerações futuras da sociedade tal como estava à época. Daí a figura do homem livre, natural como a natureza e em relação a esta. Rousseau mostra como o processo educacional do Emílio (título de sua obra mais conhecida sobre educação) protegerá a criança, por meio de uma formação naturalista até o sujeito compreender o que enfrentará como pressão social da vida social e de um Estado corruptor.

De outro modo, a liberdade, para Sartre, dita de forma a levar a uma compreensão não meramente conceitual, mas do ser do homem, mostra um homem que não escolhe ser livre, mas o é. Decorre que estamos imersos em um real situacional enquanto indivíduos. As situações, conforme se apresentam a nós, nos fazem termos escolhas. Desse modo, diante dessas situações que se apresentam a nós, somos obrigados a decidir com base em quem somos.

> Como indivíduos conscientes, transcendemos (ultrapassamos) essa facticidade, o que constitui a nossa situação. Em outras palavras, somos sempre seres em situação, mas a mistura precisa de transcendência e faticidade que forma qualquer situação permanece indeterminável, pelo menos enquanto estamos inseridos nela. Assim Sartre conclui que somos sempre mais que nossa situação e que este é o fundamento ontológico da nossa liberdade. Estamos condenados a ser livres, em sua frase hiperbólica (Flynn, 2013, p. 5).

Nossa condição de existência, entretanto, é dinâmica e, se temos decisões a tomar e rumos a escolher, essas decisões e esses rumos serão nosso modo de existir, ou seja, aquilo que eu escolho ser é o que efetivamente passo a ser em função da liberdade. É uma ontologia dinâmica. Afinal, se Deus não existe e o homem existe, este é (e faz) seu próprio futuro.

De forma favorável à pretensa primazia do indivíduo, mas completamente diferente de Sartre, Reale e Antiseri (2006) mostram

como no capitalismo é o indivíduo e não a coletividade que necessita da liberdade, e é uma liberdade econômica que determina todas as outras, se observarmos a obra de Mises:

> [...] se o indivíduo não tem liberdade econômica - ou seja, se não existe a propriedade privada dos meios de produção -, não será possível nenhuma outra liberdade. Na sociedade capitalista, na sociedade em que vige a economia de mercado, os soberanos são os consumidores: se as pessoas desejam ler a Bíblia ao invés de livros policiais, o mercado deve produzir cópias da Bíblia (Reali; Antiseri, 2006, p. 37).

A ideia de crítica de um sistema coletivizado, com características socialistas, seria também realizada por outro importante autor, na esteira de Mises. Hayek (2010), na tentativa de fuga do Estado intervencionista, em especial do keynesianismo, e vislumbrando a implantação de um *laissez-faire* econômico liberal, chega a atribuir razão de perigo do nacional-socialismo ao socialismo (de esquerda), em uma época na qual se espalhavam de culpa os países centrais do mundo ocidental (capitalista) pelos horrores da Segunda Grande Guerra, reconhecida como um (ou o) grave problema do mundo ocidental do século XX.

A Segunda Grande Guerra teve como principal implementador e conhecido por protagonizar o grande massacre que foi o holocausto, Adolf Hitler. Este ascende ao poder na Alemanha em 1933 e nunca mais o mundo (e a questão da liberdade) seria o mesmo. Cinquenta anos antes, no entanto, morria Karl Marx que trazia, subjacente à sua teoria, a questão da liberdade como um norte libertador que seria expresso pelo comunismo. Marx mostrou, progressivamente, "[...] a dimensão da liberdade humana não sob a forma de um ideal que sirva de parâmetro de medida da realidade, mas como substância negada no processo de constituição do poder do capital" (Oliveira, 1998, p. 176). Afinal, a liberdade, para Marx, é condicionada pelo sistema, mas precisa ser almejada pelo homem.

Dessa forma, dado que há várias vertentes e formas conceituais e sistêmicas de conceber a questão da liberdade e, por conseguinte, da questão da não liberdade, será tentada uma estruturação de crítica à perspectiva ilustrada na atualidade expressa por manifestações anti-humanistas. Estas, especificamente, serão

mostradas como uma derivação da expressão do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro), de funcionários do governo e de apoiadores, os denominados bolsonaristas.

Construção metodológica do texto

No presente texto será tratada a questão da liberdade pela sua antítese ou contradição, ou seja, com fulcro na não liberdade.

No primeiro plano debateremos os pilares do texto inspirados na filosofia política, em especial diante do contexto histórico em que vivemos. No tempo atual, consideramos que houve espalhamento de pressão deflagradora para perda de direitos fundamentais em países nos quais houve tomada de poder por governantes de extrema-direita, tanto em democracias consolidadas como os Estados Unidos[49] como em países nos quais os processos democráticos são bastante recentes, como o Brasil.

Por outro lado, dadas às características peculiares do capitalismo, indagamos se é possível pensar a liberdade em termos amplos e necessários, para além das formas atuais ou se há um esgotamento sistêmico das possibilidades de resolução e desenvolvimento da humanidade em direção a um mundo realmente fraterno e próspero.

Em termos metodológicos, dividiremos o texto em dois tópicos interligados nos quais serão discutidos uma possível aproximação entre o nacional-socialismo e o discurso de apoiadores e do próprio Bolsonaro e seus ministros/secretários de Estado. Com isso, discutiremos a importância da crítica e do debate sobre a visão social de mundo e consequentes gargalos para o desenvolvimento da liberdade e uma provável caracterização da não liberdade.

Em outro aspecto, ao colocarmos o problema da produção do conhecimento e do desenvolvimento científico, demonstramos que esta produção pode estar sofrendo retaliações e/ou rebaixamentos na medida em que não oferece ou fornece subsídios para determinados eixos (mesmo falsos) de amplificação e mesmo verificação da ciência que atendam aos interesses governamentais.

Como cotejo e contraste, em seguida será evidenciada uma caracterização muito breve do governo Bolsonaro e, posteriormente, do discurso bolsonarista em falas racistas ou preconceituosas, ou ainda que questionam aspectos acadêmico-científicos. No tópico seguinte, será vislumbrada uma possível aproximação do atual governo com elementos do nacional-socialismo[50].

Em certo aspecto, o texto foi atravessado pela crítica à maneira como o governo vem desenvolvendo a questão da ciência, confundindo-a e misturando-a com senso comum de forma atravessada, retrocedendo a períodos anteriores da história. Nesse sentido, também há prejuízo para a produção do conhecimento em educação física/ciências do esporte.

Caracterização do governo Bolsonaro

O atual governo pode ser denominado como *sui generis?* Podemos afirmar como um governo representativo de um movimento que, no Brasil, merece interpretações e considerações e está destacado em periódicos científicos de diferentes maneiras, embora chamem a atenção alguns enquadramentos como populista (Araújo; Prior, 2020), extrema-direita (Almeida, 2019), fascista (Pinheiro Neto, 2019) e mesmo nazista (Lima; Lima, 2020). Por outro lado, alguns autores podem trazer, em um mesmo artigo, alguma ambiguidade ao tratar, por exemplo, aspectos político-econômicos do governo, principalmente em relação à adesão ao liberalismo ou ao antiliberalismo (Sanahuja, 2019).

Especificamente, já havia situado o atual governante, desde antes da sua eleição, como "[...] um obscuro candidato de extrema direita à Presidência" (Henriques *et al.*, 2018, p. 9) após um processo histórico recente com um golpe contra a então presidente Dilma Vana Roussef. Esse golpe, que colocou à frente do governo o então vice-presidente Michel Temer, "[...] terminou de pavimentar uma candidatura obscura e, para espanto, vencedora, para um período com um governo de extrema-direita, de corte fascista, aliado ao mais perverso liberalismo econômico" (Malina; Pieretti, 2020, p. 71). Ainda

mais grave, como parte de políticas públicas, inclusive em relação, por exemplo, ao esporte, pode ser afirmado sobre o processo histórico delineado que

> [...] o Brasil passou por um ápice ao sediar Megaeventos Esportivos, para deleite do grande capital, da imprensa e grande parte da sociedade, inclusive de formuladores e analistas de políticas públicas. Após o ápice, chegamos à derrocada, via golpe. Agora, estamos no fundo do poço, só que tomado de água de esgoto não tratado (Malina; Pieretti, 2020, p. 71).

Além da compreensão de que um governo sempre é fruto de um processo, cabe verificar como estão sendo tratados os recortes dos direitos básicos consagrados na legislação e prática dos setores considerados ‘progressistas’ da sociedade. Nesse sentido, no item seguinte, será conduzida uma exploração por algumas das ideias difundidas por membros e/ou apoiadores do atual governo.

O discurso bolsonarista

Sobram diversas comunicações que explicitam e reforçam a brevíssima caracterização realizada sobre o governo e o próprio presidente que podem ser exemplificadas, inclusive reforçada por discursos de apoiadores. Sobre manifestações antirracistas em forma de protestos na rua no Brasil, Bolsonaro afirmou, conforme mídias impressa, virtual e televisiva, que as mobilizações seriam uma ‘doutrinação em cima do Brasil’ que ‘cada vez mais forma militantes’ (Bolsonaro..., 2020).

Já, para associar pedofilia com pensamento ideológico de esquerda, Bolsonaro se pronunciou da seguinte forma:

> Bolsonaro aproveitou a apresentação de um Projeto de Lei que aumenta a pena para pedófilos para afirmar, sem provas, que ‘a esquerda busca meios de descriminalizar a pedofilia, transformando-a em uma mera doença ou opção sexual’. O presidente mentiu, como mostraram várias checagens, incluindo esta do UOL e do Projeto Comprova, mas conseguiu atiçar ainda mais grupos religiosos radicais e discípulos do autodeclarado filósofo Olavo de Carvalho, que representam grande parte da sua base aliada (Rudnitzki; Correia, 2020, p. 3).

Apoiadores de Bolsonaro reafirmaram posteriormente na mesma linha de crítica à esquerda de forma falsa:

> Personalidades cristãs conservadoras também fizeram coro com Bolsonaro, como a deputada estadual Janaína Paschoal (PSL-SP), que é católica. Ela afirmou ser 'muito comum esquerdistas relativizarem o sexo com menores de 14 anos'. O post de Janaína tinha quase seis mil curtidas e 900 compartilhamentos até a quinta-feira (16). O lutador de MMA evangélico Vitor Belfort, também postou no Twitter uma mensagem parabenizando Bolsonaro e Damares Alves pelo projeto e repetiu a fala de que a esquerda 'busca meios de descriminalizar a pedofilia' (Rudnitzki; Correia, 2020, p. 3-4).

Reverberando ainda mais o propósito de *fake news*, outros apoiadores ampliaram o apoio e crítica:

> Outros religiosos envolvidos na política, como o pastor e deputado estadual Léo Portela (PSL-MG), com mais de 20 mil seguidores no Twitter, também ajudaram a disseminar a fake news, assim como políticos bolsonaristas, a exemplo do Deputado Federal Daniel Silveira (PSL-RJ), e seguidores de Olavo de Carvalho, como o youtuber Bernado Kuster, ambos investigados no inquérito do STF que apura a disseminação de fake news. O boato também foi repercutido por outros portais de direita e circulou por grupos bolsonaristas no WhatsApp (Rudnitzki; Correia, 2020, p. 4).

Já foram denunciados ou noticiados várias notícias falsas, discursos de ódio ou questionadores de verdades científicas já consolidadas e consensuais. Listamos aqui, à guisa de exemplo, algumas dessas notícias ou denúncias de temas recorrentes abordados por diferentes vias da mídia que incluem bolsonaristas e o próprio Bolsonaro:

- confronto de dados científicos com opiniões: (Fonseca, 2020; Lins, 2020);
- combate aos dados que indicam impactos provocados pelo aquecimento global: (Descamps; Lebel, 2020; Henning, 2019);
- incentivo à disseminação e uso de medicamentos alternativos ou não comprovados para tratar doenças como o coronavírus (Almeida Filho, 2020; Fonseca, 2020; Narvai, 2020);
- incentivo ao ato de não tomar vacinas (Barbosa, 2020; Teixeira; Santos, 2020; Alves Junior; Lima; Studart, 2019);
- Incentivo ao terraplanismo: (Barbosa, 2020; Lins, 2020; Narvai, 2020; Alves Junior; Lima; Studart, 2019).

Pode-se comentar, a título de exemplo, especificamente sobre o terraplanismo, já que houve um incentivo luxuoso do guru ideológico da extrema-direita, Olavo de Carvalho, como vemos adiante em mensagem de twitter: “Não estudei o assunto da terra plana. Só assisti a uns vídeos de experimentos que mostram a planicidade das superfícies aquáticas, e não consegui encontrar, até agora, nada que os refute” (Carvalho, 2019).

Já sobre a Covid-19 (coronavírus), além de sua equipe e apoiadores, Bolsonaro fez manifestações que chamaram a atenção pelo caráter anti-humanístico, como afirmar a uma repórter, em 28 de abril de 2020, quando se ultrapassou o número de 5.000 mortes: “E daí? Quer que eu faça o quê?”, E, finalmente, “não sou Messias” (Gomes, 2020). Recordemos que, até agora, já há mais de 172.000 mortes contabilizadas.

Por outro lado, parece contraditório opor-nos às ideias de um político e de seus apoiadores e seguidores, cuja manifestação é, aparentemente, uma crítica ao *establishment* acadêmico-científico e aos espalhamentos das ideias, ideais e determinações desse *establishment*.

A um só tempo, entretanto, cabe salientar que tais questionamentos ao *establishment* não são feitos ou pontuados com ideias plausíveis ou lógicas[51], ou mesmo sem pretender contradizer e superar o pensamento anterior[52]. Ao contrário, na forma de um relativismo de baixo nível, produz-se uma regressão no pensamento de forma doutrinária como um questionamento ao que está predominando como pensamento corrente, como se tomar vacinas fosse uma ideia elitizada ou então uma conspiração dos dominantes para obrigar a todos a ficarem sob controle, ou ainda como se os riscos político-ideológicos não compensassem os benefícios da eficácia de uma vacina.

Da forma como se manifestam em relação ao *establishment*, trata-se de uma crítica vazia ao que Marx e Engels (2007) mostravam como desenvolvimento das forças produtivas características do trabalho social cujo exponencial avanço científico-tecnológico foi

alcançado no capitalismo, ou seja, não é feita qualquer crítica filosófica consistente[53]. Seria, no entanto, uma perspectiva anticapitalista? Talvez não.

Sob o aspecto epistemológico, parece tratar-se de uma regressão/retrocesso disfarçada de crítica e exaltação do popular sobre o científico, ou seja, capta-se o elitismo científico que não é compreendido pelo conjunto das pessoas (como a bula de um remédio que obriga as pessoas a confiarem em algo que não conhecem). Por outro lado, trata-se também de uma constatação dos problemas e da falta de perspectiva na organização político-econômica hegemônica. Mais ainda, resulta em um niilismo seguido de uma pedagogia de insurgência sem direção. Esse processo parece ter sido detectado em manifestações artísticas, como em filmes que, embora sejam comerciais, trazem conteúdos para pensarmos sobre o momento atual (*Ela*, *Bokeh*, *Coringa*, *O Diabo de cada dia*) e séries (*The End of the F***ing World*, *Black Mirror*).

A desesperança e a descrença derivada das condições objetivas de vida propostas no modelo atual de capitalismo trazem subjacente uma desesperança e descrença naquilo que se manifesta na aparência do capitalismo, ou seja, o que ‘aparece’ como dominante. Com efeito, na visão bolsonarista, a Rede Globo, por exemplo, passa a ser algo ruim para o desenvolvimento da humanidade por ser pecaminosa, mentirosa, esquerdista etc., e não pela representação do capitalismo que ostenta. Já a Record TV, como exemplo oposto, passa a ser diferente, contra-hegemônica, popular etc. Desse modo, desloca-se, em tal visão bolsonarista, o centro do conteúdo ideológico econômico que passa a não interessar mais, para o conteúdo intrínseco ideológico do comportamento liberal atribuído pela programação midiática e considerado inadequado para o desenvolvimento humano.

Decorre que, na perspectiva marxista, para uma liberdade plena, questões materiais devem estar resolvidas de modo que subjetividades sejam desenvolvidas para além das condições objetivas, libertando o potencial criador do homem.

> É conveniente salientar a este propósito que, mesmo se Marx procura, numa perspectiva epistemológica, manter um laço estreito entre a consciência e o mundo material, existe também um sentido político no qual ele pretende distender esta relação. Para ele, como veremos, é quando produzimos livremente, de forma gratuita e independente de qualquer necessidade material imediata que mais afirmamos a nossa humanidade e menos nos parecemos com as outras criaturas animais: para Marx, a liberdade equivale a uma espécie de superabundância criadora que, precisamente porque excede o que é materialmente essencial, escapa por definição a qualquer medida material e acaba por só poder ser avaliada pelo seu próprio padrão; mas, porque também nada poderá advir em qualquer sociedade sem que estejam satisfeitas certas condições materiais, considera ainda que tudo é materialmente condicionado, incluindo mesmo esse **excesso** de consciência que ele tem por selo da natureza humana. É na linguagem, sublinha ele, que a consciência e a prática social convergem com uma evidência máxima (Eagleton, 2020, p. 13).

Por outro lado, a extrema-direita faz críticas a uma ideia/representação de um sistema, confundindo causa e efeito. Daí invertem-se as raízes do sistema com uma perspectiva decorrente desse mesmo sistema. Aliás, um dos motes da crítica ao *establishment* é exatamente contra o que entendem ser o sistema ou os seus representantes, como os políticos e governantes. Por isso ser amador ou não político passa a ser importante do ponto de vista eleitoral.

A forma de reverberação do conteúdo disseminado por bolsonaristas também foi alterada, já que a mídia digital espontânea (ou aparentemente espontânea) fornece outro tipo de informação que muitas vezes se confunde com informações consolidadas. Isso significa outras possibilidades de visualizarmos um mesmo aspecto em discussão. Daí uma disseminação sem igual – apontadas por autores de diferentes matizes e perspectivas – de 'teorias' conspiratórias, (Finguerut; Souza, 2019; Wainberg, 2018); fatalistas (Ribeiro, 2020); e/ou salvacionistas (Goldstein, 2019).

Preliminarmente, podemos observar na forma de conjunto a expressão brasileira da perspectiva de Bolsonaro, sua equipe e seus apoiadores com algumas preocupações centrais bastante rasteiras e óbvias como ganhar eleições, arrecadar fundos para campanha ou locupletação, disputar e hegemonizar o orçamento público, dentre outras. Para além de tais preocupações, no entanto, unifica-se,

perigosamente, um escopo de pensamento que antes parecia estar contido, mesmo no capitalismo, que é o flerte com novas/velhas formas de pensar o anti-humanismo. A principal e mais cruel dessas formas foi o nazismo (uma derivação do fascismo) capitaneado por um ditador alemão, Adolf Hitler, e seu partido, o Partido Nacional-Socialista.

Bolsonaro e bolsonaristas: aproximações com o nacional-socialismo

O nacional-socialismo protagonizado por Hitler foi ampliado e entrou em guerra (não ao mesmo tempo) com, por um lado, países capitalistas e, por outro, com a União Soviética, à época socialista. Em paralelo, aliançou-se com países como a Itália e o Japão formando a Aliança do Eixo. Após o sucesso em conquistar e anexar outros países, como foi o caso da Polônia, Áustria e, em parte, França, começou a ser vencido. Após a derrota da Alemanha e dos ideais de uma raça ariana, junto com a Aliança do Eixo, ficou o saldo da Segunda Grande Guerra: cerca de 70 milhões de mortos, sendo 6 milhões de judeus e 150 mil pessoas mortas no Japão em virtude imediata da bomba atômica lançada pelos Estados Unidos (Kitchen, 2013; Eksteins, 1992; Beaud, 1987).

Ocorre que houve preparação e apoio para o intento promovido por Hitler: do Partido Nacional Socialista, de grande parte da população alemã, além de países e admiradores pelo mundo (Kitchen, 2013; Eksteins, 1992; Beaud, 1987). Já o anticapitalismo perece com a ascensão de Hitler:

> À medida que o movimento nacional-socialista vai se implantando na média e pequena burguesia e na média e pequena burgeoisie, e, sobretudo, que se aproxima do grande capital industrial e financeiro, o movimento nazista põe em surdina essa dimensão anticapitalista (1927), e os promotores dessa corrente são eliminados já na tomada do poder (1933 - 1934) (Beaud, 1987, p. 289).

Michel Beaud, para explicar o processo econômico que trouxe consenso na Alemanha em torno do nacional-socialismo, mostra, dentre outros aspectos, o uso ideológico da máquina estatal para o

sucesso desse momento: “A propaganda só tem uma finalidade: a conquista das massas. E todos os meios que sirvam para essa finalidade são bons” (Beaud, 1987, p. 290). Sobre o papel da arte na sociedade alemã, Goebbels afirmou à época anterior a 1939 que

> A arte alemã da próxima década será heroica, será ferreamente romântica, será objetiva e livre de sentimentalismo, será nacional com grande páthos e igualmente imperativa e vinculante, ou então não será nada (Beaud, 1987, p. 290).

Agora, comparemos com a afirmativa de Roberto Alvim, secretário de Cultura do governo de Bolsonaro até janeiro de 2020, demitido após reação social e política frente ao que foi dito na declaração abaixo, à semelhança da orientação para a cultura do governo nazista:

> A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional, será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional, e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo – ou então não será nada (SECRETÁRIO..., 2020)[54].

Ou então comparemos o discurso de posse do ministro da Justiça referindo-se a Bolsonaro como um profeta com o discurso de Goebbels referindo-se a Hitler. Nas palavras proferidas na posse, André Luiz Mendonça, autodeclarado servo do governo, reverendo em Igreja Presbiteriana afirmou em abril de 2020 que Jair Bolsonaro “[...] tem sido nos últimos 30 anos um profeta no combate irrestrito à criminalidade” (Teófilo, 2020). O ministro tem doutorado na Espanha em *Estado de Derecho y Gobernanza Global* e tem, por pressuposto, consciência de que está aproximando Estado – constitucionalmente laico – e religião.

Termos religiosos não são raros, estando, inclusive, no lema do governo desde a candidatura: ‘Brasil acima de tudo e Deus acima de todos’. Este lema, no entanto, tem na sua origem conotações políticas pois, segundo afirmou Claudio Casali em artigo para o jornal Gazeta, trata-se de um lema originário de um brado e manifesto feito logo após por um grupo denominado Centelha Nativista, atuante na ditadura militar, para combater o marxismo existente à época, dando

contornos estatais para ideais nacionalistas misturados com ideais religiosos, assim atribuídos em fins dos anos de 1960:

> [...] nacionalismo não xenófobo, de amor ao Brasil e de criar meios que reforçassem a identidade nacional e evitasse a fragmentação do povo pela ideologia e exploração de dissensos da sociedade dividindo o povo nos termos da velha luta de classes do marxismo ('Brasil acima de tudo', 2018).

Hugo de Abreu, considerado, à época, da 'linha dura'[55] militar, foi comandante dos paraquedistas na primeira metade dos anos de 1970, usa o brado "Brasil acima de tudo" que, posteriormente, seria adotado de forma corrente a partir de 1985.

Comparemos agora o lema brasileiro com o lema do nacional-socialismo que parte da constatação da fraqueza do governo alemão anterior a Hitler e da atribuição a este como líder supremo que, tal como um profeta, um predestinado, daria à Alemanha o papel de liderar o mundo na direção de uma nova sociedade mundial:

> A partir de então é o misticismo da nação e da raça, do sangue e da força que prevalecem. Hitler: 'Não é a inteligência fazendo distinções muito sutis que tirou a Alemanha de seu infortúnio, mas sim nossa fé [...]. A razão vos teria desaconselhado de vir a mim e apenas a fé vos dirigiu'. E Goebbels a Hitler: 'Em nosso profundo desespero, nós encontramos em Vós aquele que mostra o caminho da fé [...]. Vós fostes para nós a realização de um misterioso desejo. Vós dirigistes à nossa angústia palavras de libertação. Vós forjastes nossa confiança no milagre que virá'. E é a histeria inflamada pelas palavras: 'Alemanha, acorda!' — 'Deutschland über alies!' ('A Alemanha acima de tudo'). 'Os povos que renunciam manter a pureza de sua raça renunciam ao mesmo tempo a unidade de sua alma'. 'O papel do mais forte é o de dominar e não o de se fundir com o mais fraco' (Beaud, 1987, p. 289).

Tal como à época do nacional-socialismo, todos que sejam contrários ao pensamento vigente serão passíveis de punição, execração e mesmo exorcismo na medida em que há classificação dos inimigos. No nacional-socialismo, eram inimigos a serem eliminados os ciganos, homossexuais, judeus e comunistas. Para Bolsonaro e os bolsonaristas, os negros, indígenas, homossexuais e comunistas (estes compreendidos como qualquer pessoa que esteja no campo de oposição como Fernando Henrique Cardoso ou o Youtuber Felipe Neto).

Como podemos compreender a operação desse processo ideológico? De maneira central, chama a atenção que falas, atos e ações do presidente, do governo e dos bolsonaristas sejam carregados por aspectos que aparentam ser congruentes com uma pretensa liberdade, com focos em variadas formas de expressão. Essa manifestação de liberdade funcionaria com alguns aspectos essenciais:

1- há reinvindicação libertária do portador de qualquer discurso apoiador de ideias vinculadas ao governo, por mais estranhas, estapafúrdias ou sem cabimento, do direito de tê-las;

2- cristalizam-se ações, fatos, leis etc. como características vinculadas a uma ideologia antagônica. Se as ideias nascem da compreensão sobre relações sociais 'progressistas' (aborto, casamento, drogas etc.), por exemplo, podemos pressupor que está havendo disseminação de determinados ideais vinculados àquelas ideias e, mais ainda, de uma compreensão que implica uma perspectiva vinculada *in totum* na classificação de pessoas.

O mesmo acontece se vincularmos políticas de esquerda. Não seria obrigatório pensarmos que direitos humanos, especialmente aos que, por diferentes fatores, atentam contra leis e são punidos com a prisão (em geral, negros e pobres), sejam passíveis de compreensão e até mesmo de solidariedade. Ocorre que, mesmo sendo uma orientação aparentemente até mesmo cristã, passa a ser uma perspectiva de uma corrente a ser combatida: a de esquerda. Assim, cria-se uma caricatura: se quiser ser bolsonarista, deve-se ser contra os direitos humanos;

3- a ideia de liberdade de expressão torna-se o contrário se o emissor do discurso ou da ação for uma pessoa que faça esse discurso ou ação de forma crítica às ideias fascistas ou, especialmente, às ideias e ideais expressos pelos bolsonaristas (em geral convergentes). Neste caso, combate-se fortemente o emissor por qualquer via, seja ela virtual ou física, eliminando-o social ou fisicamente. Nesses termos, o que aparenta ser uma reinvindicação de liberdade acaba sendo uma expressão da não liberdade.

Por fim, cabe retomarmos a importância da crítica analítica. Não seria possível compreendermos os fatos de uma época caso a crítica não fosse levada em consideração. O pensamento uniforme e único não pode levar à compreensão equivocada da igualdade característica do nazi-fascismo. A singularidade e a diversidade são fundamentos da individualidade, característicos de desenvolvimento social, enquanto que a igualdade física e a obrigatoriedade de pensamento único são características do nazi-fascismo.

Considerações finais

Afinal, quais são os requisitos para o enfrentamento de contradição, análise, síntese, argumentação, sistema etc. de que dispõem e necessitam os pesquisadores afeitos ao trabalho acadêmico diante de um GTT como o de epistemologia em qualquer área? Procuramos, ao longo do texto, evidenciar características extrínsecas à educação física/ciências do esporte possibilitando visualizar questões de interesse ao voltarmo-nos para uma análise das questões de contexto geral ao desenvolvimento de um colégio de pesquisadores, um grupo de trabalho específico sobre a questão do conhecimento e a própria temática do grupo de trabalho.

Alguns aspectos parecem chamar a atenção no contexto atual. Um deles é a quantidade de problemas e entraves gerados por um governo, eleito democraticamente, com uma plataforma política e um programa de desmonte de certos consensos aparentemente estabelecidos até então, como a necessidade de avanço nos direitos humanos, o desenvolvimento do país no campo da ciência e da tecnologia etc. Pior ainda, como parte de uma agenda mundial, capitaneada pelo presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, e seu governo de extrema direita, visa desmontar também características do capitalismo que visavam resguardar, ainda que (muito) minimamente, pautas e conquistas sociais e ambientais.

Além de negar tudo o que foi erguido com muito esforço, apesar de estarmos no sistema capitalista, em termos científicos, estruturais e políticos, o que permitia vislumbrar hipoteticamente, para alguns

teóricos, uma progressiva modificação sistêmica, não foi posto algo tangível no lugar, para além da retórica. Ao contrário, além de desmontar qualquer ação que lembre direitos sociais e humanos, pautas progressistas etc., tenta-se uma forte regressão no tempo histórico atual ao colocar dúvidas sobre a legitimidade, por exemplo, da ciência, dos problemas ambientais, dos combalidos, dos trabalhadores, da educação, da saúde etc.

Juntemos a tudo isso, como corolário, o tempo atual de pandemia em razão das inúmeras mortes e casos da Covid-19 que obrigou a uma adaptação de uma ótica diferente acelerando processos ambíguos de desmonte do Estado e precarização do trabalho assim como de crise do capitalismo que obriga preocupações com convulsionamentos sociais típicos desses períodos de crise. O caráter humano e humanitário faz-se necessário e presente em tensão com as aproximações com o nacional-socialismo. Assim, com forte discurso racista, xenofóbico e com conotação religiosa e antiliberdade religiosa ao mesmo tempo, aparece uma linhagem que a humanidade tenta esquecer.

De forma curiosa, em tempos de uma crise como esta, aparecem espaços de olharmos para o mundo com preocupações de ordem epistemológica, afinal, lidamos com o conhecimento, mas também com os acontecimentos e o compromisso com a realidade.

Em outro aspecto, diante do que foi dito ao longo do texto, a principal síntese a ser considerada como *mister* ao desenvolvimento da epistemologia é a liberdade da crítica e, com isso, dado o momento atual, a crítica à falta de liberdade e de autonomia.

Posto isto, cabe considerarmos ainda que as preocupações do CBCE estiveram historicamente imbricadas na realidade concreta e este colégio sempre buscou posicionar-se frente aos acontecimentos ligados à época de seu posicionamento. Como parte da tarefa do CBCE, o presente texto alinha-se entre consciência e realidade material. Apontamos ainda como uma prática consequente o fato de se situar o conhecimento não de forma inocente no mundo das ideias, mas ao que o saudoso Leandro Konder, dentre outros, denominava de batalha das ideias e, mais ainda, a partir dos

elementos que a realidade concreta nos fornece, por piores que sejam esses elementos.

Assim, procuramos discutir aqui alguns elementos que podem trazer indicativos de compreensão do delicado momento atual, no qual se mistura uma pandemia em andamento com um governo de corte fascista cujas ações por vezes se ajustam em termos de forma e também de conteúdo à perspectiva contida no nacional-socialismo alemão.

Referências

ALMEIDA, R. Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos CEBRAP**, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019. Disponível em: http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/5615. Acesso em: 15 mai. 2020.

ALMEIDA FILHO, N. Previsões terraplanistas sobre a Covid-19 no Brasil têm validade?. **Associação Brasileira de Saúde Coletiva**, 27 abr. 2020. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/noticias/especial-coronavirus/previsoes-terraplanistas-sobre-a-covid-19-no-brasil-tem-validade-artigo-de-naomar-de-almeida-filho/47384/. Acesso em: 12 mai. 2020.

ALVES JUNIOR, A. J.; LIMA, C. H.; STUDART, R. Terraplanismo econômico na reforma da previdência (2019). *In*: POCHMANN, M.; AZEVEDO, J. S. G. (org.). **Brasil**: incertezas e submissão?. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cristina_Reis3/publication/335754037_BRASIL_INCERTEZAS_E_SUBMISSAO/links/5d7964fb299bf1cb80997477/BRASIL-INCERTEZAS-E-SUBMISSAO.pdf#page=193. Acesso em: 12 maio 2020.

ARAÚJO, B.; PRIOR, H. Framing political populism: the role of media in framing the election of Jair Bolsonaro. **Journalism Practice**, v. 15, n. 2, p. 226-242, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17512786.2019.1709881?journalCode=rjop20. Acesso em: 15 mai. 2020.

BARBOSA, G. F. Além da terra plana: o terraplanismo como método do governo Bolsonaro. **Carta Capital**, Opinião, 15 jan. 2020. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/alem-da-terra-plana-o-terraplanismo-como-metodo-do-governo-bolsonaro/. Acesso em: 12 mai. 2020.

BEAUD, M. **História do capitalismo**: de 1500 até nossos dias. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLSONARO reclama de repercussão de atos: doutrinação formando militantes. **UOL Notícias**. 8 jun. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-

noticias/2020/06/08/bolsonaro-reclama-de-repercussao-de-atos-doutrinacao-formando-militantes.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

‘BRASIL acima de tudo’: conheça a origem do slogan de Bolsonaro. **Gazeta do Povo**, 24 out. 2018. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/eleicoes-2018/brasil-acima-de-tudo-conheca-a-origem-do-slogan-de-bolsonaro-7r6utek3uk1axzyruk1fj9nas/. Acesso em: 25 set. 2020.

CARVALHO, O. Mensagem de Twitter. *In*: BRASILINO, C. E. **Olavo de Carvalho**: não há nada que refute que a terra é plana. Metrópolis. Postagem em 29 maio 2019. Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/olavo-decarvalho-nao-ha-nada-que-refute-que-a-terrae-plana. Acesso em: 17 maio 2020.

COUTINHO, C. N. Crítica e utopia em Rousseau. **Lua Nova**, n. 38, p. 5-30, 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a02n38.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

DESCAMPS, P.; LEBEL, T. Covid-19, menu degustação da crise climática. **Le Monde Diplomatique**. Edição 154, 29 abr. 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/covid-19-menu-degustacao-da-crise-climatica/. Acesso em: 13 mai. 2020.

EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. Lisboa: Edições Dinossauro, 2002.

EKSTEINS, M. **A sagração da primavera**: a grande guerra e o nascimento da era moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FICO, C. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FINGUERUT, A.; SOUZA, M. A. D. As teorias conspiratórias nos Estados Unidos: do Citzens Councils e da JBS a Donald Trump. **Fronteiras & Debates,** v. 6, n. 1, p. 63-83, 2019. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras. Acesso em: 10 out. 2020.

FLYNN, T. Jean-Paul Sartre. **Investigação Filosófica**, v. 4, n. 2, artigo digital 4, 2013.

FONSECA, A. B. A COVID-19 e a desinformação que mata. **Le Monde Diplomatique**. Acervo Online, 11 maio 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-covid-19-e-a-desinformacao-que-mata/. Acesso em: 12 mai. 2020.

GALAK, E; ALMEIDA, F. Q. Apresentação: perspectivas epistemológicas para pensar a educação física e a educação do corpo. *In*: GALAK, E.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física. Natal: EDUFRN, 2020. v. 3, p. 7-13.

GOLDSTEIN, A. A. **Bolsonaro**: la democracia de Brasil en peligro. Buenos Aires: Marea, 2019.

GOMES, P. H. Não sou coveiro, tá? Diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus. **G1**, 20 abr. 2020. Disponível em:

https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml. Acesso em: 15 maio 2020.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HENNING, P. C. Estratégias Bio/Ecopolíticas na Educação Ambiental: a mídia e o aquecimento global. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, 2019. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.11/60746965. Acesso em: 13 mai. 2020.

HENRIQUES, F. C. *et al*. Pavimentando o campo da tecnologia para o desenvolvimento social. *In*: HENRIQUES, F. C. *et al.* (org.). **Tecnologia para o desenvolvimento social**: diálogos Nides-UFRJ. Marília: Lutas Anticapital, 2018. p. 9-16.

KITCHEN, M. **História da Alemanha moderna de 1800 aos dias de hoje**. São Paulo: Cultrix, 2013.

LIMA, I. C. C.; LIMA, E. C. A. A retórica do 'cidadão de bem' no discurso de Jair Bolsonaro: um presidenciável em construção. **Periódicus, Revista de estudos indisciplinares em gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 12, p. 404-428, 2020. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus. Acesso em: 15 mai.2020.

LINS, B. M. Terraplanismo, crise da ciência e pós-modernismo. **Le Monde Diplomatique**. Acervo Online. 12 mar. 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/terraplanismo-crise-da-ciencia-e-pos-modernismo/. Acesso em: 12 mai. 2020.

MALINA, A.; PIERETTI, E. R. A globalização e o ocaso do esporte ou o fundo do poço e a água de esgoto. *In*: ARAÚJO, S. M. *et al.* (org.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Políticas públicas e movimentos sociais. Natal: EDUFRN, 2020. v. 8, p. 59-74.

MARCUSE, H. O que é o nacional-socialismo. **Le Monde Diplomathique**. Acervo Online. 1 out. 2000. Disponível em: https://diplomatique.org.br/o-que-e-o-nacional-socialismo/. Acesso em: 5 out. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NARVAI, P. C. Terraplanismo epidemiológico. **A Terra é Redonda: eppur si muove...**. 16 mar. 2020. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/terraplanismo-epidemiologico. Acesso em: 12 mai. 2020.

OLIVEIRA, A. R. O problema da liberdade no pensamento de Karl Marx. **Perspectiva**, v. 16, n. 29, p.175-195,1998.

PINHEIRO NETO, L. V. **Jair Bolsonaro e a busca pelo conflito permanente**: análise crítica do discurso das publicações no twitter de Jair Bolsonaro durante a eleição presidencial brasileira de 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Lisboa, 2019.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. I.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**: de Freud à atualidade. São Paulo: Paulus, 2006. v. 7.

RIBEIRO, G. Entre armas e púlpitos: a necropolítica do Bolsonarismo. **Revista Continentes. Revista de Geografia**, ano 9, n. 16, p. 463-485, 2020. Disponível em: https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/288. Acesso em: 10 out. 2020.

RUDNITZKI, E. I.; CORREIA, M. Grupos evangélicos e olavistas ajudaram a espalhar fake news de Bolsonaro sobre esquerda e pedofilia. **Pública. Agência de Jornalismo Investigativo**. 17 jul. 2020. p. 1-13. Disponível em: https://apublica.org/2020/07/grupos-evangelicos-e-olavistas-ajudaram-a-espalhar-fake-news-de-bolsonaro-sobre-esquerda-e-pedofilia/. Acesso em: 3 out. 2020.

SANAHUJA, J. A. Crisis de la globalización, el regionalismo y el orden liberal: el ascenso mundial del nacionalismo y la extrema derecha. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, v. 28, n. 1, p. 59-94, 2019. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2019000100059. Acesso em: 15 maio 2020.

SECRETÁRIO Nacional da Cultura, Roberto Alvim faz discurso sobre artes semelhante ao de ministro da Propaganda de Hitler. **Brasil Notícia. O Portal que conecta você ao Brasil**. Geral. 17 jan. 2020. Disponível em: http://www.brasilnoticia.com.br/geral/secretario-nacional-da-cultura-roberto-alvim-faz-discurso-sobre-artes-semelhante-ao-de-ministro-da-propaganda-de-hitler/11728. Acesso em: 20 out. 2020

TEIXEIRA, A.; SANTOS, R. C. Fake news colocam a vida em risco: a polêmica da campanha de vacinação contra a febre amarela no Brasil. **RECIIS − Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 14, n. 1, p. 72-89, 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40875. Acesso em: 13 maio 2020.

TEÓFILO, S. Novo Ministro chama Bolsonaro de “profeta do combate à criminalidade”. **Correio Braziliense**. 29 abr. 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/04/29/interna_politica,849763/novo-ministro-chama-bolsonaro-de-profeta-do-combate-a-criminalidade.shtml. Acesso em: 20 maio 2020.

WAINBERG, J. A. Mensagens *fakes*, as emoções coletivas e as teorias conspiratórias. **Galaxia**, n. 39, p. 150-164, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/gal/n39/1519-311X-gal-39-0150.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

49 O governo Trump, nos Estados Unidos, que agora foi vencido por um neoliberal (ainda que tenha tido número recorde de votos), espalhou e/ou motivou uma onda de líderes de extrema-direita em diversos países como na Hungria, na Polônia e no Brasil, além da ascensão de líderes e votações expressivas em outros países como na Alemanha, na França e na Itália.

50 Forma de governo e doutrina conhecida como nazismo e, ao mesmo tempo, nome do partido que dava sustentação para Hitler na Alemanha na disseminação dessa doutrina. Para Marcuse (2000, p. 7), tal como no capitalismo, “[...] a sociedade nacional-socialista funda-se na propriedade privada dos meios de produção [...] o pequeno grupo dos que controlam o processo de produção, e [...] a grande maioria da população que, direta ou indiretamente, depende dele”.

51 Com sentido de uma lógica interna do discurso, argumentação e conclusões, como a lógica aristotélica.

52 Nesse caso, se pensarmos em uma perspectiva da lógica dialética hegeliano-marxista de negação e superação em um nível superior considerada como síntese.

53 Por exemplo, na ideia de um fetiche da tecnologia (Pinto, 2005).

54 Os dois trechos dos discursos citados podem ser vistos, por exemplo, em Secretário... (2020).

55 Linha dura é um termo impreciso que designaria militares autoritários que não fariam concessões para qualquer movimento democrático, aos quais combateriam de qualquer forma. Sobre o assunto da imprecisão, ver Fico (2004).

6

Formação de professores/as de educação física: a defesa de uma consistente base teórica

Celi Nelza Zülke Taffarel, Cássia Hack e Márcia Morschbacher

Introdução

O modo de produção capitalista mantém-se a partir de um acentuado processo de destruição das forças produtivas – consequência do seu caráter crescentemente contraditório – com resultados como a destruição econômica, a regressão social e o questionamento da democracia (Arrizabalo Montoro, 2014).

No momento em que este texto é redigido, enfrentamos uma pandemia que reúne as nefastas consequências da crise capitalista que, somada às dores provocadas pelas mais de 1.733.347 mortes ocasionadas pela Covid-19 (Johns Hopkins, 2020), desafia a humanidade a superar o atual modo de produção capitalista, que não estava, e não poderia estar, preparado para a pandemia: a pilhagem dos países pobres e a subserviência dos seus governos às potências imperialistas, as décadas de sucateamento dos serviços públicos, os cortes orçamentários na saúde, ciência e tecnologia, o colapso dos serviços de saúde, a recessão econômica em nível mundial etc. que colocam em questão a lógica destrutiva desse modo de produção.

Nesse contexto destrutivo, abordamos a formação de professores/as de educação física considerando as categorias realidade e possibilidade (Cheptulin, 2004). Apresentamos críticas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores/as, em especial, de educação física, apontamos uma

proposta superadora, que amplia e unifica a formação, a partir da legislação vigente, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física.

Capitalismo e destruição das forças produtivas

O modo de produção apresenta-se como uma categoria chave para a apreensão de nosso objeto, a formação de professores/as de educação física, para além de sua aparência, rumo à sua essência (Taffarel, 2012).

A singularidade de cada modo de produção erigido ao longo da história da humanidade radica nas relações que se estabelecem entre as forças produtivas e as relações de produção dominantes. À estrutura econômica, dialeticamente, articula-se uma superestrutura − aspectos políticos ideológicos, culturais e jurídicos da sociedade (Marx, 2008).

Cada modo de produção é regido conforme leis cognoscíveis, posto que não obedecem a nenhuma aleatoriedade, senão que há uma causalidade que as explica (Arrizabalo Montoro, 2014). Sem a pretensão de inventariar as formas particulares em que se expressa o capitalismo, destacamos que é um sistema metabólico crísico, pois as crises são essenciais para a sua reprodução.

Esse contexto que expressa a luta de classes e, portanto, interesses antagônicos em conflito coloca-se também na formação de professores/as e nas disputas dos rumos dessa formação. As contradições estão expostas, não só coexistindo, mas em permanente luta.

No estágio imperialista de desenvolvimento do capitalismo, as forças produtivas estão submetidas a fortes tensões. Na medida em que se acentuam a lei da tendência à queda da taxa de lucros e o bloqueio à acumulação de capital, a destruição de forças produtivas apresenta-se como um mecanismo da ‘fuga para a frente’ do capital e marcada pela distância crescente entre as possibilidades materiais alcançadas pelo aumento da produtividade e as condições de vida da população mundial, porque, no quadro da crise do sistema, desde

1970, desenvolve-se um processo de ‘crise-ajuste-crise’ que conduz à destruição de forças produtivas em escala crescente (Arrizabalo Montoro, 2014).

A caracterização da situação atual é inequívoca: “[...] se trata de una gran crisis, que no sólo es mucho más profunda que la de los setenta, sino que resulta equiparable a la más graves de la historia; em particular a las identificadas con las fechas de 1920 y 1873” (Arrizabalo Montoro, 2014, p. 369, tradução do autor)[56]. Crise histórica que tem determinações da economia política, da geopolítica mundial, que é uma das características do imperialismo, a partilha do mundo entre as associações capitalistas (Lênin, 2007), que resulta da concentração da produção com base na exploração do trabalho humano, dos monopólios, da financeirização, das oligarquias financeiras e da exportação de capitais.

O imperialismo, fundado na destruição das forças produtivas, desencadeia a destruição econômica, a regressão social e a destruição da democracia. Vejamos como se dá esse processo no Brasil.

As medidas tomadas pelo governo brasileiro para as reformas trabalhista, previdenciária e administrativa impactam os serviços públicos e a garantia de direitos e conquistas dos trabalhadores, incluídos precariamente na Constituição Federal de 1988. As medidas atingem e têm consequências nefastas e destrutivas no âmbito da educação física.

A crise capitalista é evidente nas consequências ‘sociais’ do desmonte do Estado, na retirada dos direitos e no desinvestimento com as políticas públicas, em especial, saúde, educação e saneamento. Crescem os índices de desemprego e de violência, principalmente com os mais pobres, negros, indígenas, quilombolas, fundo e fecho de pasto, povos tradicionais, de terreiros, das águas, das florestas, sem-teto, sem-terra, atingidos por grandes obras, mulheres e população LGBTQI+.

Evidências podem ser identificadas, também, nas questões ‘ambientais’, na destruição dos diferentes biomas, das florestas, na

mineração devastadora, na privatização das águas, no negacionismo das problemáticas climáticas e da crise sanitária.

Nas questões ‘políticas’, a evidência está na ofensiva da direita e extrema direita, na atuação das milícias, do narcotráfico, do ‘gabinete do ódio’, na propagação das *fake news*, na atuação dos *Think Tanks*, na destruição da Constituição Cidadã de 1988, na quebra do equilíbrio dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nas relações com a sociedade civil, por meio da ameaçadora presença das Forças Armadas, a coerção, enquanto política de Estado , e na política externa subalterna aos Estados Unidos da América do Norte.

As medidas devastadoras, próprias do ultraneoliberalismo, que impõem um ‘Estado de Exceção’ (Valim, 2017), têm consequências também nas questões ‘culturais’, com o rebaixamento teórico, o obscurantismo e o negacionismo da ciência, a destruição das culturas dos povos tradicionais. Institui-se, assim, um ‘*ethos* geocultural’, em conformidade com o ‘*ethos* geopolítico’ do ultraneoliberalismo e do imperialismo: uma cultura da exploração, da opressão humana e destruição da natureza, em que prevalecem a ética e a moral próprias dos capitalistas.

Contudo, a classe trabalhadora e suas organizações reagem. As manifestações estão, dia a dia, movimentando a luta de classes no Brasil e indicando que a correlação de forças pode, sim, ser alterada. Está em curso a construção da unidade dos explorados, oprimidos, massacrados pela lógica perversa do capital.

As reivindicações identitárias, que isoladamente eram conduzidas por movimentos específicos – movimento negro, das mulheres, dos LGBTQI+, indígena, sem-teto, sem-terra, quilombolas, atingidos por barragens e grandes obras, das favelas e muitos outros passam a reconhecer as determinações que, em última instância, fragmentam a luta e enfraquecem o poder das organizações da classe trabalhadora. Sobre as políticas identitárias, Haider (2019) tece uma severa crítica destacando que a identidade é algo objetivo, vinculado à materialidade do mundo, que nos indica que vivemos em uma sociedade organizada em classes sociais. Para Almeida (2019, p. 9),

“A armadilha de que fala Haider não está em se levar em conta a identidade nas análises sobre a sociedade, mas em analisá-la como se fosse algo exterior às determinações materiais da vida social”[57]. São as contradições entre a vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas e as relações de produção, que determinarão os rumos assumidos pela luta de classes no próximo período.

Segundo Marx (2008, p. 47-48), “A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura”. Ao considerarmos tais alterações, temos que distinguir entre as alterações materiais, as condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas, ou seja, as formas ideológicas pelas quais os seres humanos tomam consciência disso tudo e levam essa consciência às últimas consequências (Marx, 2008). Portanto, não se pode mudar uma ideologia da burguesia com outra ideologia identitária. É necessário mudar as condições materiais concretas da existência humana.

A tarefa que a classe trabalhadora tem como desafio histórico é unificar as lutas, reconhecendo os pilares centrais de sustentação do modo de produção: as formas de reprodução social do capitalismo que necessitam ruir para que outro modo de produção da vida seja alicerçado, superando-se, assim, a fase pré-histórica de barbárie em que, contraditoriamente, vivemos.

O que constatamos é que novas formas de relações de existência humana se fazem necessárias, ou entraremos em um processo cada vez mais profundo de retrocesso civilizatório que coloca em jogo a existência humana.

Esse modo alienador de produção da existência, essa forma “[...] estranhada dos sujeitos” (Marx, 2011, p. 61) nas relações de produção trazem em si indícios da solução do problema. Tais indícios aparecem pelo movimento das lutas da classe trabalhadora (sua mobilização, organização e programa de transição) e demonstram

que a solução à barbárie e à destruição das forças produtivas está em vias de aparecer, por obra da própria classe trabalhadora.

Existe, concretamente, uma realidade de crise, em que as instabilidades e contradições capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para manter o sistema. As crises abalam de maneira drástica o modo de pensar das instituições e ideologias dominantes bem como nossa concepção de mundo e do lugar que ocupamos nele. Por coerção ou consentimento, adaptamo-nos às respostas capitalistas, às contradições 'fundamentais', 'mutáveis' e 'perigosas' do capitalismo que sinalizam o seu fim (Harvey, 2016).

As contradições 'fundamentais' dizem respeito às relações trabalho e capital. As contradições 'mutáveis' dizem respeito às tecnologias e descartabilidade humana, à disparidade entre renda e riqueza, à reprodução social, à liberdade e dominação. As contradições 'perigosas' referem-se ao crescimento exponencial do capital irracional com todas as suas formas de devastação, à relação com a natureza também devastadora, à revolta na natureza humana, à alienação universal e suas implicações, inclusive de retrocesso civilizatório (Harvey, 2016).

Neste lastro do tempo histórico, com evidentes indícios de que as forças produtivas não só deixaram de crescer, mas estão sendo destruídas (Arrizabalo Montoro, 2014), é que colocamos a discussão sobre diretrizes para a formação de professores/as, e, nesse sentido, interrogamos sobre sua concepção e fundamentos.

Da formação de professores/as à formação de professores/as de educação física

Estão em curso as (contra)reformas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino médio, a Política Nacional de Formação de Professores/as, o desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE); o desmonte na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE); a total assunção de privatistas ao CNE. Destacamos a resolução CNE/CES nº 6/2018

(Brasil, 2018), que institui as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, eivada com diversos contrassensos, contradições, limitações e a resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019), que define as DCNs para a formação inicial de professores/as para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação), que desconsiderou a resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015), que foi a síntese de esforços de entidades científicas, sindicais e movimentos populares no CNE. Os processos em que essas duas resoluções foram elaboradas e aprovadas são expressões dos ataques à parca e frágil democracia brasileira e à classe trabalhadora.

Considerando que não existe neutralidade científica em uma sociedade de classes, a não ser o discurso para reforçar a manutenção do *status quo*, entramos na batalha das ideias questionando os rumos impressos à formação de professores/as.

Na história da organização educacional brasileira não há a produção de um Sistema Nacional de Educação, contudo há diferentes setores na estrutura de Estado e de base governamental para regular a educação. Consequentemente, o organograma institucional é alterado conforme as conveniências dos poderes constituídos, eleitos ou não.

O Censo Escolar da Educação Superior do ano de 2018 (Brasil, 2019a), demonstrou que existem 2.537 instituições de ensino superior, das quais, 81,5% são faculdades, com 37.962 cursos de graduação e 45 cursos sequenciais e que o grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (59,9%). O número de matrículas na educação superior foi de 8,45 milhões. O número de professores do ensino superior era de 384.474 mil docentes, sendo 173.868 docentes na rede pública e 210.606 na rede privada.

Em se tratando dos professores/as, perguntamo-nos onde são formados, em que instituições de ensino obtiveram seus diplomas, sob que política curricular, sob que concepções e fundamentos?

Segundo dados do E-mec (Brasil, 2020), existem 20.382 cursos de formação de professores no Brasil. Destes, temos, no setor público, um total de 4.501 cursos, sendo 3.936 presenciais e 565 em educação a distância (EaD). O setor privado é responsável por 15.881 cursos, em que 4.200 são presenciais e 11.681 são EaD.

Constatamos o quanto os cursos de formação de professores/as avançam na iniciativa privada e na modalidade EaD, pois a oferta de cursos por instituições públicas na modalidade presencial soma 19% e, a distância, 3%; enquanto nas instituições privadas os cursos presenciais são 21% e, a distância, 57%. Estes dados demonstram e confirmam a tendência no Brasil de formação de professores por cursos na iniciativa privada e via EaD.

A respeito das políticas de formação de professores/as a distância no Brasil, Malanchen (2015) apresenta o papel articulador, disseminador de um novo ideário nas políticas e estratégias para a formação docente em EaD engendrada pela Unesco e Banco Mundial. Com isso, consolida-se, por meio de cooperações intelectuais e apoio técnico, um novo paradigma da educação. A autora interroga sobre cooperação ou dominação intelectual e, ao analisar a regulamentação da EaD e o novo modelo de formação docente, detecta que duas ações são enfatizadas: uma que torna imprescindível o uso das tecnologias da informação e comunicação e outra que indica a parceria entre público-privado, incentivada pelos organismos internacionais e que estimula a formação de professores fora das universidades, preferencialmente em serviço, para reduzir tempo e custos.

As conclusões em 2020 não diferem, em termos gerais, do que Malanchen (2015) conclui: sob a hegemonia ultraneoliberal, afirmamos que o papel do Estado foi e está sendo redefinido e com o desmonte acelerado dos serviços públicos em prol da iniciativa privada. O valor da educação também está conformado pela lógica do mercado, visando adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação do capital na sua forma atual.

Em 2020, constatamos a expansão em grande escala da formação docente a distância. Segundo Shiroma (2003), esse processo promove a desintelectualização, ancorando a formação na epistemologia da prática e na individualidade, não permitindo a formação de uma consistente base teórica, sólida e coletiva.

Esses cursos são regidos por diretrizes aprovadas pelo CNE. Podemos constatar que, ao longo da história, sempre ocorreram negociações que viabilizaram a incorporação de avanços nas diretrizes, processo que não está acontecendo desde o golpe de 2016. Os pareceres e resoluções são historicamente determinados pela correlação de forças em contextos econômicos e políticos. Não é escopo deste trabalho tratar de cada período histórico, mas destacar o desafio atual frente aos pareceres, resoluções e necessidade de reconceitualizar os cursos de formação de professores.

Constatamos, pela forma como ocorreram as audiências públicas e os processos de aprovação de 'novas' DCNs, a ocorrência de um total menosprezo pelas propostas das entidades no campo da educação por parte do CNE.

Destacamos a revogação arbitrária da resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015), que vinha orientando a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura. Com as alterações ocorridas na composição do CNE e FNE, alterou-se a lei, com a aprovação da resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019b), que trata da formação inicial de professores e institui a BNC-Formação de Professores.

As principais críticas às DCNs aprovadas são a) os seus fundamentos atrelados à BNCC que, por sua vez, responde a 'competências e habilidades' para adaptação ao mundo do trabalho alienador e ao *ethos* geopolítico e geocultural imperialista; b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área e das teorias pedagógicas críticas; c) a divisão entre formação inicial e continuada; d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho, a formação continuada, os salários, a carreira, a gestão

democrática, o financiamento da educação, a organização dos trabalhadores da educação etc.

O projeto de formação inicial e continuada de professores/as, defendido historicamente pelas entidades da educação e pela teoria pedagógica crítica, sinaliza a consideração do projeto histórico-superador do capitalismo como referência na formação (Freitas, 2018), as diretrizes curriculares que superem as políticas que se perfilam com o *ethos* neoliberal e o ultraneoliberal (Malanchen, 2015), os fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica (Martins; Duarte, 2010) e os princípios do Projeto de Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), dos quais destacamos: 1. sólida formação teórica que permita apreender os fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conhecimentos específicos e dos processos de desenvolvimento do ser humano; 2. eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática; 3. a gestão democrática, com a vivência de suas formas nas instituições formadoras em todos os níveis e relações; 4. o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes no processo de formação profissional, com fundamento na concepção socio-histórica de educador articulada com os movimentos sociais; 5. o trabalho coletivo e interdisciplinar problematizador como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; 6. a concepção de formação continuada em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia, a independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, tendo como referência o projeto pedagógico da escola e o coletivo escolar; 7. a avaliação permanente, sistemática, rigorosa e de conjunto.

Com essa concepção e fundamentos, demarcamos o campo defendido há mais de 40 anos pelas entidades educacionais, reafirmando princípios orientadores da Base Comum Nacional na

formação dos profissionais da educação, explicitando fundamentos socio-históricos da educação, importantes para defender uma perspectiva de formação de professores/as orgânica e consistente que contribua no enfrentamento de projetos de formação antagônicos e hegemônicos.

Esses são nossos instrumentos de resistência aos processos de desqualificação da profissão, à degradação das condições de trabalho, de salário, da carreira do magistério e demais profissionais da educação.

Com essa base, dá-se o confronto de projetos na formação de professores/as no Brasil. Os cursos de formação de profissionais e os professores/as de educação física não estão isolados desse contexto e desses embates.

O marco legal da formação profissional em educação física no Brasil conta historicamente com seis documentos: dois Decretos-Lei: nº 1.121/1939 (Brasil, 1939) e nº 8.270/1945 (Brasil, 1945); na sequência, duas resoluções do Conselho Federal de Educação, nº 69/1969 (Brasil, 1969) e nº 3/1987 (Brasil, 1987); e duas resoluções do CNE, nº 7/2004 (Brasil, 2004) e nº 6/2018 (Brasil, 2018).

A formação profissional em educação física no Brasil está localizada nas primeiras décadas do século XX, com cursos de curta duração e predominantemente para a formação de militares. A segunda reformulação ordena a formação para diplomar ‘Licenciado em Educação Física’, ‘Normalista especializada em Educação Física’, ‘Técnico Desportivo’, ‘Treinador Desportivo’, ‘Massagista Desportivo’ e ‘Médico especializado em Educação Física e Desportos’, com ênfase no conhecimento técnico e biológico. Na terceira reformulação a diplomação será para ‘Licenciado em Educação Física’ e ‘Técnico Desportivo’, podendo ser titulado um licenciado ou licenciado técnico desportivo, com conhecimentos enfatizando os aspectos biológicos e de esportivização. Na quarta reformulação da legislação, o processo de fragmentação da profissão continua com o estabelecimento da diplomação de bacharéis e licenciados. Há uma composição curricular com elementos para formação geral e aprofundamento de conhecimentos.

A quinta reformulação trata da especificidade da área de conhecimento para a graduação e são estabelecidas competências profissionais para a atuação e remete elementos da formação para a resolução CNE/CP n. 1/2002 (Brasil, 2002), específica dos cursos de licenciatura. A sexta reformulação ocorre em 2018 e toca na formação com entrada única para uma etapa comum e duas etapas específicas para a formação do bacharelado e da licenciatura.

O campo da educação física, enquanto área científica, é considerado recente, e perdura o debate sobre o caráter de ciência ou de intervenção, em virtude da amplitude dos fenômenos relacionados ao campo de estudo que mantém interface com outras ciências, pelo apoio em conhecimentos e metodologias científicas originalmente desenvolvidas em outras áreas, ou mesmo por serem consideradas aplicações de outras ciências combinadas ou não.

Esse é um dos aspectos do qual deriva a problemática na educação física: a concepção de cientificidade do campo que fundamenta a sua intervenção profissional, que, em consequência, referencia os diferentes debates e o embate entre projetos distintos de formação humana: 1) unilateral, historicamente hegemônico e demarcado pelos interesses do capital, que se expressa no currículo de educação física por meio da fragmentação e negação de conhecimentos, do rebaixamento teórico, do corporativismo mercadológico, na divisão da formação entre licenciatura e bacharelado; e 2) o projeto de formação humana fundado em uma perspectiva omnilateral, expresso na licenciatura ampliada que perspectiva uma formação que garanta amplo acesso à cultura e ao que há de mais avançado produzido pela humanidade, para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas – projeto este ainda no campo das possibilidades que são aos poucos e esparsamente experimentadas em diferentes graus, impossíveis de se realizarem plenamente nesse modo de produção.

Nesse sentido, no quadro do segundo projeto, é preciso desenvolver uma sólida base teórica em um curso de graduação único, o que implica na relação de unidade entre teoria/prática, trabalho coletivo, compromisso social ancorado na concepção socio-

histórica que defende um projeto histórico a partir do qual se realiza a perspectiva da função social das instituições, seja escola, universidade, serviços de saúde, de lazer, esportes, *fitness* etc.

Os marcos legais que orientaram e orientam os cursos de Educação Física no Brasil foram firmados em dados contextos históricos e em dadas correlações de forças (Taffarel, 2012). A recomposição do aparato legal corresponde às tendências econômicas, entre as quais, reconhecemos a desregulamentação do mundo do trabalho, controlando, ajustando, enquadrando a força de trabalho por mecanismos, como regulamentação das profissões, divisão na formação acadêmica, criação de conselhos, desregulamentação do trabalho, flexibilização, terceirização, privatização e transferência de recursos públicos ao setor privado (Taffarel, 2012).

Levantamento de dados no E-mec (Brasil, 2020) apontou que existem 3.055 cursos de Educação Física no Brasil. Destes, 2.766 são cursos da iniciativa privada. Na modalidade educação a distância, são 1.351 cursos na iniciativa privada, sendo 734 licenciaturas e 589 bacharelados. Na modalidade presencial, temos 1.704 cursos, sendo que, destes, 1.443 são da iniciativa privada. Temos, portanto, confirmado que os cursos de Educação Física, na maioria, estão na iniciativa privada, são cursos de bacharelado e são na modalidade a distância, distribuídos regionalmente no sudeste, 35%; no nordeste, 25%; no sul,16%; e, empatados, no norte e no centro-oeste, 12%.

O mesmo movimento evidenciado na formação de professores em geral ocorre na educação física: predominam os cursos a distância, com o agravante da divisão da formação entre licenciatura e bacharelado e do conselho profissional, que age segundo um aparelho do Estado burguês exercendo prerrogativas que não lhe cabem do ponto de vista da legalidade e da legitimidade, como é o caso da ingerência dos cursos de formação de professores e no sistema educacional.

As ideias que prevaleceram em cada tempo histórico foram as da classe dominante, visto que a elas interessava manter a sociedade

dividida em classes sociais, e a esse modo de produção corresponde uma superestrutura ideológica. Quando nos perguntamos a respeito de como essas ideias tornaram-se hegemônicas, podemos reconhecer que quatro forças influenciaram o rumo dos cursos de formação de professores de educação física: o modelo econômico de exploração da força de trabalho, o pensamento médico higienista e eugenista, o pensamento militarista e, com o golpe empresarial-militar de 1964, firma-se a tendência esportivizante.

Com a luta pela democratização do país, na década de 1980, são desenvolvidas teorias pedagógicas críticas e, também, teorias críticas na educação física, que defendem, para esses cursos, formulações, nos anos 1990, baseadas em consistente base teórica, formação unificada e não negação de conhecimentos. Os anos iniciais da década de 2000 fizeram avançar a ideia de um curso único por dentro do CNE, mas o golpe de 2016 fez esse processo retroceder e confrontamo-nos com um ideário próprio do século passado, acrescido da pressão exercida pelas empresas e pelo conselho.

Para caracterizar esse embate na área, consideraremos a realidade concreta dessa formação no Brasil na atualidade. Os estudos de Hack (2017) sinalizam que ocorrem uma tendência de desvalorização dos cursos de licenciatura, uma ampliação dos cursos de bacharelado e uma ampliação dos cursos a distância. O argumento a respeito da divisão na formação advém, principalmente, das políticas curriculares nacionais e reformas sob a égide do pós-modernismo e do relativismo cultural; da área da saúde e seu discurso higienista e eugenista; e do conselho, que regulamenta a profissão com base no ‘mercado de trabalho’ e sua ancoragem empresarial.

Concordamos, por fim, com os estudos de Taffarel (2020), que existem oito forças atuando sobre os cursos de formação de professores/as de educação física, as quais contribuem para se acentuar a tendência de cursos privados, com formação fragmentada, com esvaziamento teórico, com ênfase na modalidade

bacharelado, a distância e com base em políticas curriculares em sintonia com os preceitos da economia ultraneoliberal, vigente no Brasil em 2020. São elas 1. pensamento médico, ainda higienista e eugenista, racista, agora com uma linguagem científica sofisticada (Araújo; Araújo, 2013; Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, 2019); 2. influência militarista da disciplina de corpos e mentes e de militarização das escolas (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2015); 3. ênfase esportiva, competitiva, de rendimento, meritocrática (Sacomani, 2016; Cegalini; Fleury; Cardoso, 2016); 4. empresariamento e a educação física como negócio lucrativo, pela via da 'uberização' do trabalho do professor por meio de plataformas de serviços controladas por monopólios internacionais (CBCE, 2019); 5. divisionismo imposto pela regulamentação da profissão, que divide campos de trabalho (Taffarel *et al.*, 2021); 6. política curricular com base teórica no construtivismo, no 'aprender a aprender', nas competências e habilidades via BNCC e reforma do ensino médio (Beltrão, 2019); 7. relativismo pós-moderno (Duarte, 2001). 8. forças da extrema direita, fascistas, alicerçando o processo de acumulação capitalista cuja medula é o capital financeiro, a indústria militar bélica e o narcotráfico (Mejía, 2020).

Essas forças podem ser localizadas no meio universitário, nas entidades científicas, em todos os campos de trabalho e, principalmente, na forma como a extrema direita está conduzindo as políticas públicas no país.

Estudos anteriores demonstraram que, por um lado, os cursos de Educação Física foram reestruturados e divididos em bacharelado e licenciatura sem a devida reflexão rigorosa, radical e de conjunto e, por outro, faz-se necessário se formar os professores/as de educação física com uma consistente base teórica (Morschbacher, 2012; 2016). É, portanto, desafio enfrentarmos o rebaixamento teórico, o esvaziamento dos currículos que passa pela negação da ciência e seus princípios. O projeto histórico que está subjacente à reforma do ensino médio, à BNCC e à BNC-Formação, que

desqualifica os professores/as na formação acadêmica, deve ser combatido.

A Carta da Educação Física dirigida ao CNE, assinada pelas comunidades acadêmica e científica, movimento estudantil, entidades nacionais e indivíduos, para manifestar preocupação com a aprovação das DCNs de 2018, é evidência do embate de projetos antagônicos. A tramitação e aprovação foram apressadas e o conteúdo está sendo questionado. Os subscritores da carta manifestaram seu desacordo com as deliberações do CNE, apontando questionamentos e solicitando a revogação dessas DCNs.

Cabe a nós, por fim, explicitar sob que bases teóricas defendemos a formação e atuação dos/as professores/as de educação física. Como mencionamos anteriormente, cabem na educação física os fundamentos que foram construídos em mais de 30 anos de luta, pela Anfope (2018), as contribuições da abordagem crítico-superadora do ensino da educação física (Coletivo de Autores, 2012; Taffarel; Albuquerque, 2020) e os fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2013).

Do Coletivo de Autores (2012), advêm a base teórico-metodológica, a compreensão sobre o objeto de estudo da educação física e os princípios curriculares para o trato com o conhecimento. Quanto à teoria pedagógica, cabem no curso de Educação Física os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013; Martins; Duarte, 2010).

Martins e Duarte (2010, p. 8-9) destacam as teorias pedagógicas que fundamentam a formação de professores, caracterizadas pela

> [...] incapacidade de se situarem numa perspectiva de superação da sociedade capitalista, o idealismo, a negação da perspectiva da totalidade, o relativismo epistemológico e cultural, o utilitarismo como critério de validade do conhecimento, a supervalorização do conhecimento tácito e a descaracterização do trabalho do professor.

A crítica a essas teorias pedagógicas, articuladas com o resgate da função social da escola e do trabalho docente, é componente fundamental para o enfrentamento dos desafios imediatos, mediatos

e históricos no âmbito da formação de professores em geral e, em específico, de educação física.

Conclusão

Ressaltamos quatro elementos teóricos para defender uma perspectiva de formação de professores de educação física articulada com o projeto de sociedade superador do sistema capitalista.

Primeiro, o conhecimento e o reconhecimento das condições materiais concretas atuais, que sinalizam a atuação de forças destrutivas, que estão irracionalmente destruindo as condições de vida da humanidade. Partimos de elementos que permitem um diagnóstico para tomar uma posição de classe e defender um projeto histórico superador.

Segundo, a necessidade vital, histórica de 'reconceptualizar' os currículos, o que significa alterar, com radicalidade, rigorosidade e de conjunto as concepções e fundamentos na formação de professores/as em geral e na formação de professores/as de educação física que rompam com as atuais políticas curriculares e construam uma perspectiva de políticas curriculares histórico-críticas.

Terceiro, o conhecimento e o reconhecimento de que estão em disputa os rumos da formação de professores/as que exigem a revogação das DCNs da formação inicial e continuada de professores/as e a de formação de professores/as de educação física e desenvolvem proposição superadora, com os princípios mais avançados, construídos e acumulados historicamente pelo coletivo que atua por dentro de entidades profissionais e científicas.

Quarto, a revogação e não adaptação dos cursos de Educação Física às atuais DCNs e o exercício da autonomia universitária garantida na Constituição Federal com a apresentação de proposições crítico-superadoras, cujos princípios assegurem um curso único, com formação ampliada, contra o divisionismo, a negação do conhecimento e a fragmentação da profissão.

Referências

ALMEIDA, S. Prefácio. *In*: HAIDER, A. **A armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019. p. 9.

ARAÚJO, L. H. S.; ARAÚJO, B. C. L. C. Educação Física e higienismo: em nome da saúde social. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 7., 2013, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade; Universidade Federal de Sergipe, 2013. p. 1-8.

ARRIZABALO MONTORO, X. **Capitalismo y economía mundial**. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Militarização de escolas públicas – Solução?** 3 ago. 2015. Disponível em: https://anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao. Acesso em: 23 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Políticas de formação do Magistério**: ANFOPE em Movimento. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Senado Fedral. **Decreto-Lei nº 1.121, de 24 de fevereiro de 1939**. Concede vantagens integrais a um major da Reserva de 1ª Linha. Brasília: Diário Oficial da União, 1939.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Palácio do Congresso Nacional. **Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945**. Altera disposições do Decreto Lei n. 1.212, de 17 de abroç de 1939. Brasília: Diário Oficial da União, 1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília: Diário Oficial da União, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelando e/ou Licenciatura Plena). Brasília: Diário Oficial da União, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores

da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. **Cadastro e-MEC**. 2020. Disponível em: emec.mec.gov.br. Acesso em: 07 ago. 2020.

CEGALINI, V. L.; FLEURY, F.; CARDOSO, M. V. A implementação da meritocracia como plataforma de desempenho em uma entidade esportiva de alto rendimento. *In*: SEMEAD: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 19., 2016, São Paulo. **Anais** [...].São Paulo: FEA-USP, 2016. p. 1-12.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CBCE. **GTT Atividade Física e saúde lança Carta de repúdio ao programa Brasil em Movimento do Governo Federal**. 2019. Disponível em: http://www.cbce.org.br/noticias-detalhe.php?id=1405. Acesso em: 23 ago. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HACK, C. **Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da Saúde**: contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica. 2017. 235 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

HAIDER, A. **A armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

JOHNS HOPKINS. **Coronavirus Resource Center**. COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) AT Johns Hopkins University. Disponível em: https://coronavirus.jhu.edu/map.html. Acesso em: 24 dez. 2020.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. Brasília: Nova Palavra, 2007.

MALANCHEN, J. **Política de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEJÍA, E. A. **Deporte, sociología, ideología, política, poder y globalización**. Maracaibo: Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos ‘Dr. Gastón Parra Luzardo’, Universidad Del Zulia Maracaibo-Venezuela; Asociación Panamericana e Juegos Y Deportes Autóctonos Y Tradicionales, 2020.

MORSCHBACHER, M. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MORSCHBACHER, M. **Formação de professores**: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SACOMANI, D. O discurso meritocrático e o esporte. Ética de Bolso. 12 set. 2016. Disponível em: https://eticadebolso.com.br/o-discurso-meritocratico-e-o-esporte-no-brasil/. Acesso em: 28 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012.

TAFFAREL, C. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020.

TAFFAREL, C.; ALBUQUERQUE, J. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-critica e abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física. **Poiésis**, v. 14, n. 25, p. 52-70, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z. *et al.* **Sistema de proteção do trabalho e do(a) trabalhador(a) da Educação Física**: porque somos contra a regulamentação da profissão. Motrivivência, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021.

VALIM, R. **Estado de exceção**: a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contracorrente, 2017.

56 “[...] se trata de uma grande crise, que não é apenas muito mais profunda do que a dos anos setenta, mas é comparável ou mais grave da história; em particular aquelas identificadas com os anos de 1920 e 1873”.

57 Ver Haider (2019).

7

Educação física escolar no tempo presente: dilemas e contradições para a escola pública no enfrentamento da pandemia

Rodrigo Lema Del Rio Martins, Adriane Corrêa da Silva e Luiz Sanches Neto

Introdução

Este capítulo consiste em um ensaio, escrito colaborativamente em duas fases, uma de aproximação individual à temática e outra de reflexão compartilhada entre nós (autores/as), no intuito de olharmos criticamente para a educação física (EF) na educação básica, em tempos pandêmicos. Ao trilharmos este caminho, que é carregado de percalços, reflexões e indagações sobre a docência em EF, é imprescindível buscarmos registros do campo de trabalho dos/as professores/as desse componente curricular.

Diante das realidades enfrentadas pela EF, evidenciamos a diversidade dos repertórios culturais dos/as alunos/as. Nesse sentido, percebemos que os marcadores sociais das diferenças – gênero, etnia, raça, classe social, religião, entre outros –, produzidos pelos discursos, reforçados pela linguagem corporal e assimilados pelos sujeitos, precisam de mais visibilidade neste tempo presente (Sanches Neto; Venâncio, 2020). Aliás, esse é um problema enfrentado pela EF na América Latina (Filgueiras; Maldonado, 2020). No caso brasileiro, o agravamento das desigualdades é estrutural e profundo desde a transição da escravidão negra para o capitalismo

industrial, mas a EF ainda se detém pouco nessa problemática (Nobrega, 2020; Sanches Neto; Oyama, 1999).

Entendemos que os elementos culturais – brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas, entre outros – na EF são constituídos por meio de signos verbais e não verbais da linguagem corporal (Neira, 2020). Desse modo, a didática é relevante para explicitá-los no currículo, no planejamento das aulas e na sistematização de conteúdos temáticos para se promover a leitura crítica das situações sociais emergentes. A partir dos elementos da cultura corporal, podemos problematizar os contextos marcados por demandas ambientais complexas (Soares *et al.*, 2012). Diante dessa complexidade, agravada pela pandemia da Covid-19 (*Coronavirus Disease*), procuramos compreender os repertórios culturais como marcadores intersubjetivos – artefatos e expressões – que designam processos de identificação na formação social dos sujeitos.

Os repertórios, por sua vez, estão vinculados a um conjunto de relações com os saberes, ancorado nos processos históricos. Essas relações são ressignificadas pelos/as professores/as e alunos/as em uma perspectiva ampla da própria existência e da vida escolar compartilhada, que tem a ver com a condição humana, as lutas por direitos e o respeito às diferenças (Venâncio *et al.*, 2016). Assim, refletimos sobre as políticas educacionais, já que as orientações curriculares na América Latina derivam dos interesses de organismos internacionais e não das necessidades dos contextos locais, regionais e nacionais (Filgueiras; Maldonado, 2020).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) têm influenciado as políticas educacionais, tendo o ensino superior como uma das pautas. Além disso, o Banco Mundial (BM) respalda o estabelecimento de marcos regulatórios nacionais, que legitimam ações junto à educação superior e à educação básica, ao colocarem em prática políticas que estão no discurso dos governos neoliberais como é o caso brasileiro (Sanches Neto; Venâncio, 2020). Há muitas evidências, quanto às

práticas políticas regulatórias, bastante conhecidas e investigadas criticamente pela EF na contemporaneidade (Knijnik; Luguetti, 2020).

Tanto a OCDE quanto o BM apontam a importância dos conhecimentos e competências adquiridas por meio da educação para a coesão social e o bem-estar individual, alegando que os/as professores/as da América Latina são os agentes críticos/as nos esforços da região para melhorar a qualidade da educação (Shiroma, 2018). Contudo, essa visão concebe a educação como mercadoria, pois, diante da crise atual do capitalismo, o governo brasileiro pretende sangrar a educação pública, diminuindo os investimentos nesta e repassando essa prioridade para as empresas privadas, criando alternativas curriculares consensuais para atender a demandas mercadológicas. Essa contradição é minimizada midiaticamente como um 'novo normal', responsabilizando as pessoas por seus próprios proventos, como se não existisse uma pandemia.

Então, caminhamos a passos largos para a perversidade do empreendedorismo de si mesmo/a e do endividamento da população, por meio de dispositivos de controle disciplinar dos corpos – mecanismos e técnicas utilizadas para a individualização do poder – que exercem vigilância das condutas para que a população produza as riquezas (Lazzarato, 2017). Nesse sentido, o autor aponta que o Estado é responsável por validar as dívidas privadas, financiando os déficits dos bancos, mas não reconhece as dívidas sociais e continua a cortar as despesas públicas.

Esse 'novo normal' – que compreende o novo ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – articula-se com os interesses mercadológicos e com as novas tecnologias. A lógica própria do capital exerce controle sobre o modo de acumulação, que se vincula às formas de existir, fomentando a autonomia como individualismo e a formação do sujeito como empreendedor de si mesmo/a. Nessa lógica, as tecnologias dissecam cada sentido humano e os recompõem com vistas à produtividade e à subjetividade consumista. É uma intervenção que afeta os sujeitos como consumidores/as e eleitores/as, tornando-os ávidos/as por

incorporar comportamentos associados às novas corporeidades (Lazzarato, 2017). Essa construção do sujeito disciplinado na ordem do capital, por meio da alienação de si e do contexto em que vive, configura-se na projeção das políticas públicas educacionais como na BNCC para a EF na educação básica.

O debate sobre o uso da mídia e da tecnologia como forma de se quantificar o inquantificável – opiniões, afetos, gostos – serve ao controle político dos nossos corpos bem como afeta o trabalho de professores/as de EF que influenciam a perspectiva que os/as alunos/as têm sobre si. A complexificação crescente dos signos interfere no trabalho docente, nas relações, nas condutas e desejos. Estamos cientes dos desafios dessa conjuntura e das implicações sobre as vidas e as relações que professores/as e alunos/as da educação básica estabelecem com os saberes a partir da EF.

Na continuidade deste capítulo, o nosso foco de análise abrange esses múltiplos fatores intersubjetivos que estão na configuração do ‘novo normal’. Nosso objetivo é, especificamente, analisar as atribuições à EF como componente curricular obrigatório em cada etapa da educação básica, identificando os desafios e as contradições para o trabalho docente.

Educação física, educação infantil e pandemia: desafios do nosso tempo

A importância da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, vem sendo cada vez mais reconhecida na sociedade brasileira. A dicotomia entre o cuidar e o educar desperta a atenção de pesquisadores/as no campo das infâncias, mobilizando-os/as para a compreensão dos desafios, das possibilidades e das tensões geradas entre essas formas de se conceber a educação infantil (Martins, 2018). Na esteira desse debate, os documentos atuais orientam a organização da educação infantil[58] no país e defendem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar no trato relacional e pedagógico.

As distinções entre cuidar e educar não se inscrevem apenas na compreensão histórica da educação infantil e da institucionalização desta, mas pelo grupo socioeconômico a que ela se destina (Kuhlmann Júnior, 2005). A lógica que ainda impera é de um espaço institucional em que os/as filhos/as das classes trabalhadoras mais pobres possam passar o tempo sendo alimentados/as, higienizados/as e zelados/as com segurança, enquanto que, para as classes médias e altas, torna-se um espaço-tempo de aprendizagens múltiplas, com foco na preparação pedagógica para as etapas seguintes da educação básica (Martins, 2018).

Esse contexto relega às crianças diferentes tipos de experiências – socioculturais, cognitivas e afetivas – em função da classe socioeconômica a que pertencem, sendo agravado pelo isolamento social em decorrência da crise sanitária da Covid-19. O capitalismo que vivemos no Brasil apregoa a necessidade de formação de mão de obra para sustentação permanente desse sistema que, por definição, é desigual. Portanto, as oportunidades e as experiências vivenciadas, nas diferentes etapas da vida e contextos de inserção, são distintas para cada sujeito.

Manter-se em isolamento social como medida protetiva da vida humana não representa a mesma experiência para as crianças pobres, as de médio poder aquisitivo tampouco para as ricas. A pandemia atinge todos/as, porém há mais severidade nos grupos sociais historicamente marginalizados e estigmatizados que padecem “[...] de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela”. As crianças desses grupos compõem o ‘Sul da quarentena’, que é “[...] a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista” (Santos, 2020, p. 14).

O acesso aos bens culturais, seja pela mídia, tecnologia, espaços como museus, teatros, cinemas, parques etc. ou pela própria instituição escolar, também se configura como desigual para as crianças. A qualidade da escolarização para crianças de classes sociais distintas é estabelecida de maneira injusta, e esse problema é anterior à pandemia. Essa injustiça social fica ainda mais evidente com a necessidade da quarentena, em razão da oferta contínua de

atendimento educacional e de atividades pedagógicas de forma remota nas escolas privadas e da ausência dessa possibilidade para as crianças matriculadas nas escolas públicas. A pressão para o retorno às atividades econômicas, em detrimento do enfrentamento responsável da pandemia, é catalisada pela visão ultraliberal que fundamenta as políticas do atual (des)governo federal em todos os setores.

No âmbito educacional, essa nefasta lógica governamental impôs à/ao cidadã/o que tem filhos/as (de até 05 anos) um dilema cruel: manter-se empregado/a (ou voltar a empregar-se) *versus* preservar a sua saúde, a dos/as filhos/as e demais familiares. A maioria da população não trabalha em funções que podem ser realizadas de forma remota, por isso mães e pais são forçados/as a buscarem com quem e/ou onde deixarem suas crianças para poderem trabalhar. Essas questões impactam a vida cotidiana dessas famílias e extrapolam o debate sobre a função da educação infantil quanto a educar *versus* cuidar ou educar e cuidar.

As escolas de educação infantil, por acolherem crianças de até cinco anos, consideradas de menor risco de morte em decorrência da Covid-19 (Dong *et al.*, 2020)[59], têm sido pressionadas a retomar atividades presenciais antes das demais. Indubitavelmente, o argumento da saúde é um verniz que tenta mascarar o real motivo que ancora o retorno precoce da educação infantil. Os fatores econômicos relacionados ao mundo do trabalho – que impele mães e pais trabalhadoras/es a estarem fora de suas casas para prover seu sustento – têm muito mais peso. As crianças matriculadas na educação infantil, embora apresentem menos sintomas e complicações (Dong *et al.*, 2020)[60], são vetores potenciais de transmissão da Covid-19 às/aos familiares, justamente por serem majoritariamente assintomáticas.

Ainda que a ideia de um 'novo normal' se propague, afetando os hábitos dos sujeitos para um comportamento seguro em que a contaminação seria evitada, isso é inviável de ser aplicado com as crianças de tenra idade. A corporeidade infantil é de difícil apreensão

e resiste ao estabelecimento desse tipo de norma, mas não é pela desobediência consciente como afronta proposital a regras impostas. Elias (1994) já questionava as tentativas de se enquadrar as crianças em manuais de suposta civilidade, que visavam regulamentar como a criança pode e deve se portar em situações distintas. É uma educação pela força! Para Buss-Simão (2019), a educação infantil é uma experiência espaço-temporal que tem como função promover as experiências com objetos, outras crianças e adultos/as com quem lidam nos ambientes, por meio de todos os sentidos. Retirar essa oportunidade das crianças seria 'matar a experiência' (Buss-Simão, 2019).

A BNCC (2017), em que pesem variadas e merecidas críticas à forma com que foi construída e ao seu conteúdo, define que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes do trabalho pedagógico bem como valoriza a experiência como categoria fundante na operacionalização da educação infantil. Para tanto, organiza os conhecimentos a partir dos 'campos de experiência', sendo o 'Corpo, Gestos e Movimento' aquele que guarda maior interface com o trabalho docente da EF (Martins, 2018). Assim, há um reconhecimento de que as dimensões do corpo e movimento e dos jogos e brincadeiras são preponderantes na primeira etapa da educação básica.

A partir dessas reflexões, podemos indagar: Qual o sentido e o significado da participação da EF nos espaços-tempos da educação infantil? Na atualidade, o/a professor/a agiria em favor de uma educação higienista? O/a professor/a nesse contexto é um/a controlador/a de corpos? Cabe ao/à professor/a restringir o seu trabalho nesses espaços como um/a agente de promoção da saúde, focalizando alterações fisiológicas que tornem esses corpos mais fortes e resistentes às doenças? O desafio para a oferta de uma educação infantil que associe cuidar e educar de modo justo, seguro e coerente para todas as crianças é extremamente complexo. Buss-Simão (2019, p. 65, grifo do autor) alerta que "[...] é preciso lembrar que as formas de educação e cuidado de crianças pequenas não são

naturais, mas sim marcadas pelas condições históricas, sociais, culturais, econômicas, geográficas".

Segundo Martins (2018), a participação do professor/a de EF deve estar ancorada na defesa intransigente das crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização. Nessa perspectiva, o trabalho docente requer condutas menos 'adultocêntricas', sem características diretivas. As ações pedagógicas são construídas em diálogo e não de forma externamente orientada. Nesse sentido, Mello *et al.* (2020) problematizam a compreensão das crianças como um 'vir-a-ser', sendo depositadas sobre elas expectativas futuras sobre suas aprendizagens e seu desenvolvimento. Dessa forma, as crianças como sujeitos culturais ativos têm demandas que precisam ser reconhecidas e valorizadas no tempo presente.

Para Mello *et al.* (2020), o/a professor/a de EF que trabalha com a educação infantil deve considerar o corpo e o movimento como dimensões em que as crianças constroem experiências no e com o mundo. O jogo e a brincadeira são eixos estruturantes, compreendidos como bens culturais, que não são apropriados passivamente. Assim, um suposto 'novo normal' com tentativas de retomadas das aulas presenciais antes de condições seguras de convivência social para todos/as inviabiliza avançarmos em uma perspectiva verdadeiramente pedagógica para a educação infantil. Com efeito, fragiliza ainda mais trabalho do/a professor/a com formação em EF na primeira etapa da educação básica.

O modo como a pandemia impactou os processos de ensino e aprendizagem, somado às pressões que a educação infantil em especial vem sofrendo, denota o tamanho do desafio para continuarmos perseguindo a afirmação da EF em um contexto que não é organizado de forma disciplinar, como acontece no ensino fundamental e no ensino médio (que também têm problemas específicos a serem analisados nas próximas seções deste capítulo).

O agravamento dos desafios da educação física no ensino fundamental

O simplismo intelectual acerca das concepções do trabalho docente com a EF na educação básica é um problema persistente, já denunciado por Taffarel e Escobar (1994), e que tem sido agravado durante a pandemia. A maior parte dos/as estudantes das escolas públicas cursa o ensino fundamental, que abrange quase uma década da vida de cada brasileiro/a, e a maior parte dos/as professores/as de EF também trabalha em escolas dessa etapa.

Além dos efeitos da pandemia em si mesmos, que demandam medidas intensas e urgentes de atenção à saúde pública, há a ausência de políticas eficazes por parte de governantes omissos/as, sobretudo do atual presidente da república, que em suas falas destaca o desconhecimento e desprezo pela ciência e pela EF.

Ainda, o problema é reforçado por setores da própria EF que, de um lado, estão alinhados mercadologicamente a interesses corporativistas – como o sistema Confef-CREFs e as empresas educacionais – e, de outro lado, alinham-se ideologicamente ao paradigma reducionista da aptidão física relacionada à saúde na dinâmica estritamente biológica (Castellani Filho, 1998). Há ainda o risco da fragmentação do organismo humano em atributos do comportamento motor, que favorece a terceirização de sessões e de serviços clientelísticos voltados à prática de atividades físicas dissociadas de sentido educativo e que culpabiliza individualmente a pessoa que não faz atividade. Como alternativa, há investigações baseadas em narrativas de professores/as de EF que anunciam esforços, adaptações e inovações sendo realizadas, em alguns casos coletivamente, assim como denunciam a precariedade, o adoecimento e o agravamento de retrocessos que já existiam antes da pandemia (Silva *et al.*, 2021).

No contexto atual de isolamento social e de incertezas, muitos/as professores/as de EF que trabalham com o ensino fundamental tiveram que pensar e agir enquanto aguardavam orientações de órgãos responsáveis por informar a sociedade sobre o que

aconteceria com os sistemas públicos de educação básica. O trabalho de ensinar criticamente os elementos culturais – vinculados às descobertas criativas de reconhecer o próprio corpo em movimento, imerso e influenciado por diversidades estéticas, filosóficas, políticas, econômicas etc. – é virtualmente preocupante. A complexidade e as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem da EF desde os anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental não podem ser desconsideradas (Okimura-Kerr *et al.*, 2017; Venâncio *et al.*, 2017).

Na lógica do 'novo normal', os corpos dos/as alunos/as em movimento não estariam mais no mesmo espaço geográfico da escola. As histórias das vivências e experiências refizeram novos caminhos, sendo que algumas não se concretizaram porque foram barradas pela ausência de tecnologia adequada para configurar uma nova – mas já anunciada – forma de ensinar e de aprender de modo virtual. Essa virtualidade implica em uma realidade intencional para alguns/as alunos/as e professores/as, mas, para outros/as, é uma possibilidade distante que continua sendo aguardada. O desafio de se preparar os ambientes virtuais gera dúvidas quanto ao que se está ensinando e reflete a necessidade de se aprender intersubjetivamente. É necessário se aprender sobre cada sujeito, quem está do outro lado da tela digital ou aqueles/as que receberam as atividades de EF como uma lição impressa, para se devolver esta, respondida no papel, em até 15 dias (Silva *et al.*, 2021).

Mas, afinal, o que ensina um/a professor/a de EF em um contexto de isolamento social para suas turmas de ensino fundamental? Quantos/as estudantes estão em condições de mobilizar seus próprios recursos intelectuais para aprender? Juntos/as, professores/as e estudantes, dominam as tecnologias para intencionalmente entrarem em atividade relacional de modo a gerar as perguntas e, provisoriamente, encontrar argumentos para respondê-las? O ensino fundamental é a etapa mais extensa da escolarização e muitas expectativas são geradas no processo de elaboração de conhecimentos, sobretudo quando os/as próprios/as

alunos/as mobilizam-se para estabelecer relações com os saberes (Venâncio *et al.*, 2016).

A EF nessa etapa da educação básica tem um tempo próprio que pedagogicamente suscitaria a necessidade de os/as alunos/as criarem formas novas para conferirem sentido e significado ao jogo, à brincadeira, ao esporte, à dança, ao circo, à ginástica, à capoeira e às vivências variadas de movimento nas atividades da vida diária em isolamento social (Okimura-Kerr *et al.*, 2017; Venâncio *et al.*, 2017). Afinal, são nove anos de ensino fundamental! Contudo, esses anos são suficientes para a atribuição de sentidos? São anos suficientes para se sentir a ausência de outros corpos que, em diálogo intercultural, foram afastados do convívio para entrarem em outra lógica de diálogos mediados pela tecnologia? E quando serão restabelecidos os diálogos silenciados pela injustiça social baseada na condição econômica? Temos muitas indagações referentes à EF no ensino fundamental – que aumentaram diante da pandemia no tempo presente – à medida que os problemas estruturais decorrentes das omissões políticas com a escola pública têm se agravado. Essas reflexões demandam criticidade para o enfrentamento dos desafios bem como requerem que a formação de professores/as assuma o sentido da justiça social (Sanches Neto *et al.*, 2020).

Educação física no ensino médio: qual percurso trilhar?

Diante do novo ensino médio, temos algumas indagações: Qual formação integral está sendo referenciada na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), visto que algumas áreas de conhecimentos estão sendo mais valorizadas do que outras? A formação integral atende a quais interesses? Entendemos que a finalidade do ensino médio está explicitada nos marcos regulatórios, mas temos outra questão antes de prosseguirmos: Quem define o que é importante para a constituição do projeto de vida dos/as jovens e adultos/as do ensino médio no Brasil, ainda mais em tempos pandêmicos? Na tentativa de

buscarmos respostas para esta e outras indagações, continuaremos nosso percurso reflexivo em relação ao novo ensino médio.

A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo nova estrutura para o ensino médio com propósitos de preparação para o campo de trabalho em consonância com finalidades mercadológicas e produtivas.

Há algumas intencionalidades, antes ocultas, em decorrência dos demais documentos que subsidiam o ensino médio, que objetivam uma formação para o trabalho e a cidadania. Aparentemente, há flexibilidade no sentido de que o/a estudante somente se adapte às demandas do ambiente, compreendendo os processos produtivos articulados aos marcos regulatórios da educação brasileira. Assim, o currículo do ensino médio está composto por duas partes inseparáveis, uma de formação geral básica e outra de itinerário formativo, conforme o artigo 6º, incisos de I a X (Brasil, 2018).

A partir desses marcos legais, podemos delimitar alguns percalços do caminho. Quanto à formação integral, há expectativa de uma formação significativa, que leve em consideração o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, além de promover a autonomia do/a estudante. A intencionalidade expressa no documento é deliberada, ou seja, essa formação integral está a serviço de quem e de quais interesses? Nesse sentido, as políticas ocultam os interesses econômicos a que atendem, objetificando os/as envolvidos/as – professores/as, gestores/as, estudantes e população em geral – conforme o propósito dos organismos internacionais (Maués, 2011; Shiroma, 2018). De acordo com a LDB, a consolidação dessa política se dará via implantação do uso das tecnologias e das mídias sociais como forma de se quantificar o que antes não era quantificável.

Cada área de conhecimento especificada pela lei, nos incisos de I a V "I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional" (Brasil, 1996, p. 14), compreende um conjunto de

conhecimentos estruturantes, a serem significados nos diferentes contextos, acompanhados em sua maioria da expressão tecnologias. Dessa forma, na área de conhecimento expressa no inciso I, enquanto linguagem e suas tecnologias, estão delimitados os “[...] arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias [...]” (Brasil, 2018, p. 6). Nessa área de conhecimento, está inserida a educação física.

Diante do exposto, o trabalho com as disciplinas dessa área de conhecimento não tem o mesmo valor na formação integral do sujeito, visto que língua portuguesa, assim como matemática (área de conhecimento - matemática e suas tecnologias), são obrigatórias nos três anos de ensino (mínimo), e educação física e artes, vinculadas à mesma área de conhecimento da língua portuguesa, não o são. Porém, na BNCC (2017), há outro registro.

> A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BNCC, 2017, p. 464).

Tal exposição está em acordo com o exposto nos marcos regulatórios para o ensino médio quanto aos interesses expressos nas políticas públicas para a educação, e não são políticas de valorização da cultura corporal, dos repertórios culturais, das diferenças, pelo contrário, são políticas de invisibilidades, com uma visão utilitarista do conhecimento, em atendimento a um mercado que tem enquanto objetivo a formação de um sujeito empreendedor de si mesmo e de uma educação a serviço do mercado.

No contexto pandêmico atual, devemos nos atentar para os vários desafios impostos, entre estes, o aspecto de isolamento, aulas remotas, a dificuldade com a preparação para o Exame Nacional do

Ensino Médio (Enem), ao qual estão submetidos muitos/as jovens e adolescentes. Essa realidade tem gerado preocupações e expectativas com relação aos projetos de vida dos estudantes, visto as dificuldades de adaptação com o ensino remoto, rotina de estudo com tempo de tela ampliado, falta de foco para o cumprimento de atividades e ainda associado à ausência da educação física escolar, e aumento nas desistências das aulas em escolas públicas, além do aumento de ansiedade, estresse, insônia, dentre outras situações, para esse público (Nehab, 2020).

A partir das diferentes formas de abordarmos os conteúdos da educação física, estes, no espaço pedagógico, são reelaborados, ressignificados, reapresentados, reformulados, via experiências significadas, enquanto novas possibilidades de existência, não limitando e rotulando em certo ou errado as práticas culturais expostas. Dessa maneira, constroem-se possibilidades em que jovens, adolescentes e adultos, envolvidos no processo educativo, concebem e ampliam seus repertórios culturais, visualizando diferentes formas de existir, tendo a educação física enquanto componente curricular para a mobilização dos conhecimentos da linguagem corporal. Mas, evidenciamos que essa possibilidade já era difícil e agora está ainda mais inviabilizada, em razão da presença da Covid-19 e sua repercussão nas vidas dos indivíduos.

Ao continuarmos nessa trilha, lembramos que esse processo de construção dos percursos, itinerários formativos para o ensino médio em muitos Estados, ainda está sem definição, isso em razão de os sistemas de ensino estarem ainda em planejamento. Diante dessa lacuna, podemos vislumbrar algumas possibilidades para a educação física, dentro da área de linguagem e suas tecnologias. Mas, para isso, precisaremos saber o que é importante na constituição do sujeito, a partir do olhar da educação física, já que, para as políticas públicas, isso está bem explicitado em suas finalidades e ao longo do texto.

Evidenciamos no trabalho, a partir dessa perspectiva, a mobilização e a possibilidade de reconstrução do entendimento dos/as próprios/as estudantes a respeito do conteúdo exposto, ou

seja, há uma recomposição, reconstrução da concepção inicial sobre os repertórios culturais, no momento em que os/as professores/as revisitam o conteúdo, de tal modo que os/as estudantes são invadidos/as por novas possibilidades de entendimentos. Temos aqui uma perspectiva teórico-metodológica para a educação física na educação básica, entre outras, que precisam ser apreciadas, em virtude do contingente encontrado na prática pedagógica dos/as professores/as, com o intuito de ensinarem aspectos cada vez mais relevantes à vida dos/as alunos/as.

Considerações finais

Em linhas gerais, a educação pública, que atende majoritariamente a crianças, jovens, adolescentes e adultos das classes menos favorecidas economicamente, foi desafiada em sua capacidade de dar respostas às demandas desse tempo complexo. Com o atendimento presencial suspenso, em virtude da pandemia do Covid-19, surgiram tentativas de se viabilizar o ensino remoto de forma emergencial para que estudantes não ficassem prejudicados no seu processo de escolarização, o que teve implicações diretas sobre a vida e as relações estabelecidas, na educação básica e consequentemente na EF escolar.

As tentativas para retomadas das aulas foram muitas, e o modo remoto prevaleceu, porém este tem se mostrado facilitador para um grupo hegemônico e agravante aos grupos minoritários em um país marcado pelas desigualdades sociais: de classe, de raça/cor, gênero, idade etc. O que evidenciamos pelos olhos da área foi o desvelamento das vantagens na educação básica, encontradas via tecnologias pelas escolas privadas, enquanto classe privilegiada, em detrimento da falta de acesso aos meios de conectividade pelos estudantes de escolas públicas, não permitindo a estes sujeitos a mesma oportunidade de continuarem seus estudos, seus projetos de vida, assim como ocorre com aqueles matriculados nas redes privadas de ensino.

Em resposta aos nossos questionamentos lançados ao longo deste ensaio, observamos que a educação infantil é fortemente pressionada pela formatação do mundo trabalho. As tensões para a reabertura das instituições educativas que atendem a crianças de zero a cinco anos para que pais, mães e responsáveis possam desempenhar suas funções laborais, reacendem a dicotomia cuidar x educar na primeira etapa da educação básica. Para além disso, o acesso ao ensino remoto é demasiadamente desigual em função da classe social, que também reverbera em marcadores sociais tais como cor/raça e sexo/gênero.

A proposta de educação infantil como espaço-tempo que valoriza as interações, as vivências concretas e o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões corporais, cognitivas, afetivas e sociais também é afetada pela pandemia, e o ensino remoto, como temos visto, é insuficiente para atender com qualidade e coerência às necessidades das crianças. Nesse caso, a EF, que busca se afirmar nesse contexto educacional que não se organiza de forma disciplinar, é colocada ainda mais em xeque. O papel do professor com essa formação é tensionado e faz emergir com mais força o debate acerca de qual é o lugar da EF na educação infantil.

Referente ao ensino fundamental, entendemos que um/a professor/a de EF, em um contexto de isolamento em razão da pandemia, precisa ensinar para as suas turmas aspectos críticos sobre os elementos da cultura, sobre os aspectos interpessoais do corpo, sobre os aspectos intersubjetivos do movimento e sobre a complexidade das demandas do ambiente, evidenciando as contradições em que todos/as vivemos no sistema capitalista. Assim, cabe ensinar aos/às alunos/as como mobilizar os seus saberes para sobreviverem à pandemia mesmo sob condições adversas de vida. E é importante estes/as compreenderem que as condições de precariedade da escolarização pública, nas quais vivem cotidianamente, são agravadas por governantes irresponsáveis. Porém, quantos/as estudantes estão em condições de mobilizar seus próprios recursos intelectuais para aprender? Ressaltamos que, juntos/as, professores/as e estudantes podem dominar as

tecnologias para intencionalmente entrarem em atividade relacional com os saberes, de modo a gerarem perguntas mais pertinentes e, provisoriamente, encontrarem argumentos para responder a estas.

Por fim, o que encontramos no ensino médio com a atual política educacional é a existência de intencionalidades que objetivam uma formação para o trabalho e cidadania, com flexibilidade, no sentido de que o estudante se adapte ao mercado. E, para isso, por meio da formação integral essa política aborda uma formação baseada nos aspectos do desenvolvimento intencional, dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, buscando a autonomia do estudante para que ele seja responsável por, no futuro, prover seu próprio sustento (empreendedor de si mesmo), sem a responsabilidade do Estado para esse suporte. Já quando nos referimos à intencionalidade da formação integral e seus interesses, percebemos que estes estão atrelados a um consenso político-econômico que desvaloriza os entendimentos/interesses dos grupos locais e regionais em prol da educação.

As experiências de ensino remoto, além de precárias e desiguais, também impuseram desafios para a efetivação da docência na EF. Em função do tipo de saber tratado pela nossa área de conhecimento no currículo escolar, o desafio de estruturarmos aulas em que os corpos se encontram separados geograficamente é apenas a ponta do *iceberg* nesse cenário. O início da quarentena indicava que poderíamos ser levados a repensar positivamente a importância da EF, tendo em vista a aparente valorização social que as dimensões culturais e sensíveis, ligadas diretamente ao saber-fazer da EF, da música e das artes, cumpriam para suportar física e emocionalmente o distanciamento/isolamento social. Atividade física, jogos, meditação, música, pintura, entre outras, ganharam destaque como possibilidades de (re)conexão com a família, com os amigos e com a própria vida.

A ausência total por parte governo federal, de forma irresponsável, registremos, no combate à pandemia acirrou a polarização no país, passando a impressão de que estávamos vivendo uma realidade inexistente. No âmbito educacional, o MEC optou em não buscar

estratégias que atenuassem as mazelas educacionais, já conhecidas, porém, dessa vez, superexpostas pela pandemia. Professores, alunos e familiares ficaram jogados à própria sorte. Nessa necropolítica praticada pela Presidência da República e seus ministros subordinados, perderam todos, sobretudo, os que mais precisam de suporte do Estado. A EF, que já enfrenta desafios com relação à legitimidade no currículo escolar, precisou lidar com questões de outra natureza e que podem trazer consequências para o período pós-pandêmico. É impossível prevermos como será a participação da EF na educação básica, inclusive acerca da sua continuidade como componente curricular no propalado “novo-normal”.

Referências

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC. **Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação; Consed; Undime, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. p. 80-101.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e institui a política de fomento à implementação de escolas de tempo integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na educação infantil. *In*: MORO, C.; VIEIRA, D. M. **Leituras em educação infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. p. 53-88.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DONG, Y. *et al.* Epidemiology of Covid-19 among children in China. **Pediatrics**, v. 145, n. 6, e20200702, 2020.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (org.). **Educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020.

KNIJNIK, J. D.; LUGUETTI, C. Social justice narratives in academia: challenges, struggles and pleasures PETE educators face in understanding and enacting critical pedagogy in Brazil. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 5, p. 541-553, 2020.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-65, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62.

LAZZARATO, M. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-I edições, 2017.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

MELLO, A. S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.

NEHAB, M. F. (org.). **Covid-19 e saúde da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 39-56, 2020.

NOBREGA, C. C. S. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. esp., p. 51-61, 2020.

OKIMURA-KERR, T. *et al.* (org.). **Educação física no ensino fundamental I**: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temática. Curitiba: CRV, 2017.

SANCHES NETO, L.; OYAMA, E. R. Da escravidão negra à ‘escravidão econômica’ contemporânea: implicações para a Educação Física no Brasil. **Discorpo**, n. 9, p. 45-71, 1999. SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade dəs afrolatinəs como desafio curricular à Educação Física antirracista. *In*: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (org.). **Currículo e prática pedagógica de Educação Física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-42.

SANCHES NETO, L. *et al.* A socially-critical curriculum for PETE: students’ perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, p. 704-717. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento**: Diálogos em Educação, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018.

SILVA, A. J. F. *et al.* Dilemmas, challenges and strategies of physical education teachers-researchers to combat Covid-19 (SARS-CoV-2) in Brazil. **Frontiers in Education**, v. 6, n. 583952, 2021. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.583952

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento**, v. 1, n. 1, p. 1-6, 1994.

VENÂNCIO, L. *et al.* Modos de abordar a aprendizagem na EF escolar: sujeitos interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Ano III, v. 3, p. 32-53, 2016.

VENÂNCIO, L. *et al.* (org.). **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017.

58 Referimo-nos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2013) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

59 Estudo publicado na Revista da Academia Americana de Pediatria mostra que, das crianças de até sete anos com Covid-19, mais de 90% eram assintomáticas, casos leves ou moderados (Dong *et al.*, 2020).

60 Essa afirmação não se aplica para crianças que tenham síndromes respiratórias congênitas ou alguma comorbidade congênita ou adquirida.

8

Corpo, diferença e distanciamento: desafios e possibilidades em tempos de pandemia

Maria Aparecida Dias, Roseli Belmonte Machado, Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior e Rafael Costa Martins

Olhares para a inclusão e a diferença no Brasil

Os conceitos e sentidos da 'inclusão' e 'diferença' podem ser abordados por distintos vieses. Os trabalhos, produções e discussões a respeito dessas questões têm crescido na contemporaneidade, adentrando as agendas políticas, econômicas, culturais e sociais. Todavia, embora esse processo esteja se colocando como central em muitos aspectos, ao mesmo tempo, também pode ser entendido como um palco de disputas. Em diferentes cenários, disseminam-se opiniões favoráveis ao lado de olhares desconfiados. As ideias sobre inclusão são complexas e plurais, diferem e convergem simultaneamente.

Os debates sobre inclusão estão presentes nos movimentos reivindicatórios de direito das minorias, tais como grupos ligados a movimentos étnico-raciais, de gênero, povos indígenas, pessoas com deficiência, sem-terra, sem-teto etc., solicitam serem inclusos nos direitos que o Estado, mediante a Carta Magna de 1988, institui como direito de todos. Embora cada grupo esteja reivindicando coisas diferentes e parta de situações e lugares diversos, com visões heterogêneas em muitos aspectos, seus discursos são reunidos pelo Estado, que, por vezes, lança mão dessas confluências para o exercício de um modo de governo. Quando isso ocorre, como uma operação de governo, as reivindicações passam a fazer parte

do rol de estratégias que compõem as políticas inclusivas, tornando-se manifestações da governamentalidade do Estado.

Nessa lógica, podemos pensar que a inclusão – até recentemente na política brasileira – estava sendo colocada como um imperativo de Estado (Lopes, 2009), ou seja, como uma verdade, algo inquestionável, que não se discute. Para Lopes e Rech (2013, p. 21), inclusão como imperativo implica "[...] que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar". Nessa esteira, vimos a proliferação de leis e de ações que regulamentavam e buscavam implementar as políticas inclusivas nos mais distintos espaços, bem como assistíamos a sujeitos trabalhando em prol da inclusão. Diferentes instituições, organizações, universidades e demais espaços sociais se debruçaram a mobilizar estratégias que caminhassem em direção a uma forma de vida mais justa para todos.

Todavia, é preciso dizermos, tal movimento parece estar se deslocando na realidade política do Brasil. Temos percebido práticas que remetem à exclusão e desvalorização de certos grupos, pautadas em preceitos racistas, sexistas, homofóbicos, xenofóbicas e de retirada de direitos. Tudo isso dentro de um quadro político que incita ao ódio e à violência e que nos conduz a problematizar que estamos caminhando para um modelo de fascismo brasileiro, em que ações solidárias e uma postura empática para com as pessoas e suas realidades são absolutamente desconsideradas.

De acordo com o pensador italiano Maurizio Lazzarato (2019, p. 20), "[...] a eleição de Bolsonaro para presidente do Brasil marca uma radicalização da onda neofascista, racista e sexista que assola o planeta". Uma onda que chega para nós a partir de políticas que tentaram a inclusão social por intermédio de políticas de financeirização do crédito, mas que, para o autor, cria um 'cliente endividado', gerando uma lógica de guerra, reintensificando "[...] guerra de classe, de raça e de sexo, que é, desde sempre, o fundamento do capitalismo" (Lazzarato, 2019, p. 37), sendo condição de possibilidade para a instauração de uma micropolítica fascista. A professora Kamila Lockmann expõe que

> A pandemia do Coronavírus (Covid-19) coloca em xeque a ‘eficácia’ do neoliberalismo na gestão da vida da população; evidencia que o empresariamento da sociedade nada mais é do que a precarização da existência humana; e expõe o viés fascista de um Estado cuja primazia da economia faz, da (des)valorização de algumas vidas, uma forma de governar na crise, a partir da materialização de práticas de exclusão daqueles sujeitos e grupos que não respondem a um modelo instituído de vida e de ordem (Lockmann, 2020, p. 1).

Nessa lógica, consideramos que estamos sob uma governamentalidade neoliberal fascista, compreendida como uma governamentalidade que “[...] mantém alguns princípios neoliberais, mas articula a eles a face grotesca e ubuesca de um fascismo, ao mesmo tempo estatal e cotidiano, ao mesmo tempo molar e molecular” (Lockmann, 2020, p. 3). Uma forma fascista de governo, que, dentre outras situações, reforça práticas de exclusão.

Ao considerar tal situação, os debates realizados dentro do Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (GTT 08), buscam outro direcionamento. Nosso posicionamento à valorização do outro, à preservação da vida e a práticas de inclusão que remetam à potência do estar e do viver com o outro, com o diferente. Tal consideração pode ser vista a partir das pesquisas e trabalhos desenvolvidos pelos membros do GTT, identificados com o posicionamento do grupo.

O professor Claudio Mandarino materializa essas compreensões em texto publicado nos Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, ocorrido em Itajaí/SC. Ao olhar para a inclusão dentro do viés escolar, o professor, a partir das colocações de Veiga-Neto e Lopes (2007), destaca que a inclusão e a exclusão são termos cuja invenção data na Modernidade em que, para estarmos dentro do desejado, foi preciso inventarmos o espaço de fora e quem está nele. Ao mesmo tempo, destacar o conceito de diferença propicia deslocarmos o olhar sobre aquele que está fora da normalidade – o dito anormal, a falta – e valorizarmos a sua potencialidade. Sairmos da ideia de uma diversidade que fixa identidades para nomearmos o diferente e avançarmos para pensarmos na diferença.

> Nesse sentido, a escolha da palavra diferença junto à inclusão, permite fazer um deslocamento daquele lugar que está na anormalidade, falta, oposição binária (normal/anormal). A diferença pensada dentro de um potencial de resistência, tensão [...] (Mandarino, 2010, p. 6).

Ao levantarmos como têm sido construídas as questões sobre inclusão no Brasil, olhando para o enfraquecimento dessas políticas no contexto atual e destacando as posições deste GTT, justificamos a necessidade de refletirmos sobre as questões que envolvem o corpo e a diferença neste momento de pandemia. Para além do difícil momento político brasileiro, percebemo-nos dentro da maior crise sanitária a atingir o mundo neste século, a qual trouxe mudanças nos distintos modos de vida. Tendo como elemento norteador os apontamentos supracitados, apresentamos como objetivo traçar reflexões sobre o corpo, o diferente em um cenário caótico de pandemia, buscando problematizar as questões educacionais do estudante com deficiência e contribuir com práticas pedagógicas da educação física mais dignas, éticas e inclusivas.

Contextos da pandemia de Covid-19 no Brasil

Como temos vivido e sentido, o ano de 2020 trouxe, para este início de século, o desafio de lidarmos com um vírus considerado bastante agressivo. O denominado novo coronavírus, ou vírus Sars-Cov-2, responsável por causar a doença Covid-19 (Brasil, 2020b), impactou os diferentes modos de vida, ocasionando uma crise sanitária mundial. Encontrado na cidade de Wuhan, na China, em novembro de 2019, em pouco tempo se proliferou pelo território mundial, sendo identificado no Brasil já em fevereiro de 2020. Para o antropólogo e professor Jean Segata, o vírus Sars-Cov-2 é uma tragédia sem precedentes, mas que não chegou sozinho.

> Ele veio acompanhado das mudanças climáticas em escala global e de um imenso emaranhado de miséria, sofrimento e falta de empatia que desenham um futuro incerto e amedrontador. São os efeitos de um projeto acelerado e destrutivo para o controle, o aprimoramento e o consumo da natureza convertida em mercadoria (Segata, 2020, p. 303).

É preciso dizermos que a pandemia da Covid-19, a depender do contexto e dos sujeitos que atinge, apresenta efeitos muito distintos. No Brasil, se considerarmos a desigualdade existente em serviços sociais básicos como água, energia elétrica, alimentação e saneamento, compreenderemos as dificuldades de subsistência e de vida que ficam latentes com a pandemia e reforçadas por uma crise política de um governo neoliberal. Como nos traz Segata (2020, p. 303), "[...] o que temos vivido com a pandemia causada pela Covid-19 é apenas mais um sintoma. A verdadeira doença ainda se chama capitalismo".

Os efeitos distintos e devastadores podem ser identificados quando olhamos ao nosso entorno e consideramos as formas de governo que se aproximam de um viés fascista. No caso desta reflexão que se debruça a pensar no corpo e na diferença no contexto da pandemia, muitas questões que reforçam a exclusão podem ser destacadas como, por exemplo, a falta de acesso e de acessibilidade que impossibilita os sujeitos a terem condições de trabalho, de lazer e de educação, além do descaso do Estado em relação a cada um, com suas especificidades e necessidades. Contudo, neste momento, centrar-nos-emos nas questões que atravessam o contexto escolar na relação com o corpo e com a diferença.

Em março de 2020, buscando diminuir a propagação do vírus Sars-Cov-2, as escolas e instituições educacionais suspenderam as aulas presenciais forçando um distanciamento físico e diminuindo o fluxo de pessoas nas ruas. Uma decisão que gerou bastantes conflitos entre governantes de diferentes esferas e poderes, aquecendo a crise política em nosso país. Diante da suspensão das aulas presenciais e com a pressão neoliberal para que as escolas e outros setores não parassem e aquecessem a economia, muitos governos adotaram o denominado ensino remoto, realizado sem planejamento, preparo ou capacitação. Um modo de ensino em que as escolas e os professores planejam e organizam as aulas e os alunos realizam em suas casas. Essas aulas, em sua grande maioria, chegam aos alunos por plataformas digitais ou por meios impressos

que os alunos e famílias buscam nas escolas. Além disso, há a realização de interações síncronas e assíncronas por meio de diferentes plataformas virtuais. A pressão do governo para aquecer a economia também pode ser vista por meio da campanha 'O Brasil não pode parar', do governo federal, incentivando as pessoas a abrirem os comércios e saírem às ruas (Lemos; Assis, 2020).

É importante salientarmos que a adoção do ensino remoto no ensino básico não foi uma decisão da categoria de professores, foi uma decisão política de governos. Durante o ensino remoto, novamente os grupos minoritários ficaram à margem desse processo, sem espaços físicos e adequados para estudarem em casa, sem computadores, sem celulares, sem internet e sem acessibilidade. As pessoas com deficiência foram algumas das mais afetadas pela falta de acessibilidade. Como promover o ensino remoto para um estudante com múltipla deficiência, com surdocegueira ou transtorno do espectro do autismo? Como promover a educação física a esses estudantes a partir do ensino remoto?

Uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (2020), intitulada 'Inclusão Escolar em tempos de pandemia', traz dados importantes sobre essa situação. Foram 1.594 professores entrevistados, sendo atuantes em classe comum com alunos público-alvo da educação especial (67,5%); Atendimento Educacional Especializado (AEE) (25,4%); escola ou classe bilíngue para surdos (2,4%); e escola ou classe especial (4,7%). Desses, 7,3% relataram que, até julho de 2020, a rede/escola ainda não havia se organizado para o ensino remoto. Para os 92,7% que informaram estar realizando atividades não presenciais, as estratégias mais utilizadas, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados, foram material impresso, seguido de aulas gravadas pelo professor e aulas ao vivo. Sobre as aulas desenvolvidas, a pesquisa destaca o desenvolvimento de currículo adaptado como a principal ação, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados.

A segunda alternativa dos docentes da classe comum, destacada na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2020), foi manter o

currículo proposto, assegurando a acessibilidade. Os que trabalham no AEE e nos serviços especializados destacam a elaboração de novo plano de desenvolvimento individual. Em relação aos entraves destacados pelos professores, a pesquisa traz a dificuldade do ensino remoto e o estímulo do grupo para as aulas. Sobre as dificuldades dos alunos, foram destacados, para mais de 70% das professoras e professores, a alteração da rotina para o aluno na realização das atividades em casa, a falta de mediadoras para realização das tarefas e o acesso à internet e equipamentos tais como celular, computador, *notebook*, *tablet*.

Sobre a especificidade da educação física escolar em tempos de pandemia e as relações com alunos considerados incluídos, destacamos a pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência e Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GEDAEF/UFRGS). Essa pesquisa teve como objetivo ‘compreender o modo como a Educação Física escolar no Rio Grande do Sul tem se posicionado no cenário das aulas remotas em tempos de distanciamento social frente à pandemia de Covid-19’, realizada com 118 docentes de educação física, utilizando como instrumento de coleta de dados questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado na plataforma Google Forms e analisado sob um viés qualitativo. Um dos dados da pesquisa[61] mostra que, no tocante a aulas de educação física com sujeitos ditos incluídos, temos um afastamento dos professores desses alunos, pois quem tem trabalhado com eles são professores das salas de AEE ou professores de serviços especializados. Isso, sobremaneira, dificulta a vivência e a potência do trabalho com práticas corporais diversas. Além disso, há um destaque para a dificuldade de apoio para os recursos e adaptações necessários para o desenvolvimento das aulas.

Desafios do corpo e da diferença em tempos de ensino remoto

Neste ponto da nossa discussão, vale ressaltar o nosso olhar sobre os corpos, e de que corpo falamos? Efetivamente o olhar que temos sobre o corpo não é limitado a apenas uma compreensão biológica e suas condições, mas envolve o espectro que compreende a subjetividade inerente ao sujeito e sua história, implicando, assim, inúmeras condições que marcam esse corpo-sujeito. Para o diálogo com a compreensão de corpo aqui apresentada, convidamos Merleau-Ponty (1999). Afirma o autor que

> O corpo é o nosso meio geral de estar no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado; ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (Merleau-Ponty, 1999, p. 203).

Essas singularidades corporais não podem ser esquecidas nestes tempos de pandemia, fazê-lo é optar por uma compreensão restrita diante do corpo-sujeito e suas realidades, é não respeitar a diferença e suas implicações em ‘ser’ e ‘estar’ no mundo e nas relações estabelecidas com o universo que habitamos.

A diferença é a base da inclusão e exclusão no processo social, seja a diferença de gênero, de raça, de sexo, de classe social, de região geográfica, de religião, de corpos, de culturas. Ser diferente implica em ter uma identidade, uma subjetividade uma singularidade própria da complexidade humana. Podemos dizer que a diferença é uma característica humana e somos iguais por sermos diferentes em nossa completude. Então, por que respeitar a diversidade encontrada na escola é um problema?

Bem, a pergunta acima não tem uma resposta concluída, mas é de possível análise. Segundo Lopes e Fabris (2013), o crescente processo de inclusão cada vez mais tem sido potencializado com o intuito de se minimizar as exclusões históricas, os prejuízos materiais e sociais que foram gerados ao longo do tempo pelas práticas que exploraram e discriminaram os segmentos sociais mais desfavorecidos.

Todos aqueles e aquelas que sofreram discriminação, preconceito e exclusão em distintos tempos e espaços não foram comtemplados, aceitos, escutados e acolhidos pela sociedade (Lopes; Fabris, 2013), e a escola, sendo uma instituição de caráter social, tem inúmeras dificuldades de abranger e concretizar as diferenças e diversidades encontradas pelos sujeitos sociais que a frequentam, pois é um processo histórico, duradouro que não se resolverá nos contextos atuais político e econômico.

Diante de todo o contexto de pandemia, agravado por uma crise política em nosso país, as desigualdades em nossa sociedade ficaram mais latentes. As tensões sociais aumentaram e mais uma vez as minorias ficaram à margem das ações do governo. Um governo neoliberal à frente de uma sociedade com estrutura patriarcal, capitalista e colonialista, que moldou a escola a partir de um padrão de homem, de corpo e de sociedade, desconsiderando a diferença como uma característica humana. Diante do cenário caótico de pandemia, o governo brasileiro decidiu no primeiro momento suspender as aulas presenciais, em seguida, com tensões de instituições privadas, implantou o denominado ensino remoto e em um terceiro momento flexibilizou a volta às aulas em função da forte pressão de instituições privadas, mais uma vez colocando a economia à frente da vida e de certa forma escolhendo quem vive e quem morre, o que podemos considerar uma necropolítica (Mbembe, 2018).

Parece que as pessoas com deficiência foram esquecidas. Para além de outras questões que envolvem a pessoa com deficiência, há também, no cenário educacional atual, o problema da falta de acessibilidade aos estudantes com deficiência ao ensino remoto.

As pessoas com deficiência vivenciam suas próprias deficiências como um obstáculo a ser superado, não porque se sentem deficientes, mas pelo fato de a maioria da população os perceberem e os tratarem como (in)eficientes, (in)eficazes, deficientes. E esses obstáculos são realmente causados pela própria sociedade capitalista, a qual favorece a inacessibilidade, promove a ausência

de recursos materiais e de comunicação, como a ausência do uso da libras, do Braille e de tecnologias necessárias à inclusão social.

Assim, segundo Diniz (2012), as pessoas com deficiência passaram a compartilhar suas experiências de exclusão social em razão das suas deficiências, e ainda afirma que o sistema capitalista é quem mais oprime, pois se beneficia da quantidade excessiva de pessoas com deficiência para oferecer-lhes condições precárias de educação e emprego, formando um grande exército de reserva, mantendo-as em uma posição social de inferioridade.

O estudante com deficiência é um dos mais prejudicados quando a inclusão não é respeitada. Muitos governantes, em diferentes esferas governamentais, implantaram o denominado ensino remoto sem planejamento, preparo, capacitação e acessibilidade, com isso muitos estudantes ficaram de fora desse processo e foram excluídos, tendo seu direito à educação negado. Estamos nos referindo ao estudante com deficiência que representa um público diverso e que precisa ser respeitado e considerado nas políticas públicas como as pessoas surdas, com deficiência visual, deficiência intelectual ou física, o estudante surdocego, entre outros.

São sujeitos únicos com características e necessidades que precisam ser atendidas para que tenham acessibilidade e a fim de que haja a inclusão de todos no processo educacional.

Apontamentos para pensar o tempo presente

Nos encaminhamentos e proposições finais do texto, retomamos nosso objetivo de discussão, posicionado em traçar reflexões sobre o corpo, o diferente em um cenário caótico de pandemia, buscando problematizar as questões educacionais do estudante com deficiência e contribuir com práticas pedagógicas da educação física mais dignas, éticas e inclusivas.

Diante disso, foi preciso abordarmos o quadro político brasileiro e seus enredos e afastamentos em relação ao que estava sendo construído em termos de uma política inclusiva no Brasil. Uma política que, desde o início deste nosso século, veio se aprimorando

e dando voz à necessária inclusão, em especial no espaço escolar regular, da pessoa com deficiência, a partir de políticas públicas comprometidas com essa questão.

É importante lembrarmos aqui que, em função dos debates que ocorriam não só no âmbito internacional como também em nosso território, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva estabeleceu a 'Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência' (2007), o que foi fundamental para o debate ocorrido na II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência em dezembro de 2008. Mais adiante, com a construção democrática do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), a Política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva fica materializada na meta 04 – que traz como enfoque o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino regular público e ou privado.

Os avanços foram muitos até então, mesmo entendendo que lacunas existem e que precisam de atenção constante, porém acreditamos que os ganhos foram bem maiores e que não podemos retroceder diante desses avanços como o que, por exemplo, apresenta o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil 2020a). Esse decreto traz propostas retrógadas e foi construído de forma arbitrária, pois não foi discutido de forma ampliada com a sociedade que tem diálogo e conhecimentos acerca dessa temática.

A partir dessas demandas e ataques que a inclusão, neste recorte da deficiência, vem recebendo, perguntamos: Como compreender e atuar diante dos desafios que esta crise sanitária que estamos vivendo traz para o corpo e a diferença em tempos de distanciamento físico social? Certamente não temos respostas ou receitas a serem seguidas. O que temos é uma proposta de reflexão diante de tais demandas. Oferecemos a ideia de que podemos desenvolver um olhar espectral diante da diversidade apresentada neste momento.

Temos que considerar as especificidades de cada situação apresentada. No que concerne ao quadro educacional, os obstáculos, como já apresentados anteriormente, não perpassam apenas por questões pedagógicas, temos que considerar as

questões estruturais de acessibilidade e de suporte emocional vigente nas famílias das pessoas com deficiência que estejam envolvidas no ensino remoto, considerando as mais variadas faixas etárias e o processo de escolarização. Contudo, queremos levantar as possibilidades de desenvolvermos um trabalho que potencialize o viver, o estar e o sentir o outro nas mais distintas diferenças.

Ao considerarmos o universo amplo da deficiência, acreditamos que criar possibilidades de escuta e de diálogo é fundamental nesse processo. Também temos percebido que um trabalho voltado ao uso de jogos, atividades lúdicas e brinquedos que estimulem o movimento pode amenizar as dificuldades de convívio e de bem-estar que surgem durante o isolamento físico e social da criança e do adolescente com deficiência junto à sua família. Enfatizamos que a forma de conduzirmos qualquer processo junto ao outro e com o outro deve perpassar por uma ação pautada na afetividade.

Desse modo, reafirmamos a posição desejada neste GTT de não olhar pelo discurso da "[...] **deficiência**, da **necessidade especial**, que encerra a identidade do outro, mas sim pela potência que ele produz" (Mandarino, 2010, p. 9, grifo do autor). Isso vai ao encontro da possibilidade que uma pessoa tem, encerrando a ideia de impotência e estabelecendo uma visão de direito e não de impedimento.

Que tenhamos força, sabedoria, empatia e solidariedade diante deste momento tão difícil que vivemos. Um momento que, ao mesmo tempo, nos apresenta desafios e nos provoca aprendizagens. Fatos que, cotidianamente, vêm nos modificando como seres humanos e nos mostrando a grande responsabilidade que temos como educadoras e educadores diante das demandas educacionais que estamos vivendo, em especial junto aos sujeitos com deficiência que estão na escola.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Diário Oficial da União, 2020a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na atenção especializada**. Brasília: SAES, 2020b

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012. Coleção Primeiros Passos, 324.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa**: Inclusão Escolar em tempo de Pandemia. Disponível em: https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=Resultado+da+pesquisa. Acesso em: 17 nov. 2020.

LAZZARATO, M. **Fascismo ou revolução?**: o neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1 edições, 2019.

LEMOS, C. E. C.; ASSIS, G. C. A pandemia da Covid-19, a exposição das desigualdades e o discurso da necropolítica neoliberal. **Ensaios de Geografia**, v. 5, n. 9, p. 34-39, 2020.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 2 out. 2020.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013.

MACHADO, R. B. *et al*. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panoramas, desafios e enfrentamentos. **Movimento**, v. 26, 2020.

MANDARINO, C. M. Inclusão e diferença: tensionamentos e debates na formação acadêmica. *In*: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2010. Itajaí. **Anais** [...]. Itajaí: Univali, 2010. p. 1-11. Disponível em: http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations. Acesso em: 30 out. 2020.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SEGATA, J. Covid-19, biossegurança e antropologia. **Horizonte antropologia**, ano 26, n. 57, p. 275-313, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ha/v26n57/1806-9983-ha-26-57-275.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 947-964, 2007.

61 Esta recente pesquisa está sendo divulgada em periódicos da área. Uma parte está publicada em Machado (2020).

9

O que está por vir?: quatro cartas sobre educação física e mídia em contexto pandêmico

Gilson Cruz Junior, Lyana Virgínia Thédiga de Miranda, Marcio Romeu Ribas Oliveira e Paula Bianchi

Introdução

Com a chegada do ano de 2020, abriu-se um novo ciclo de reflexão sobre o presente, o passado e o futuro da educação. Trata-se de um cenário em que, por capricho de marcações cronológicas e pandêmicas, somos provocados a não apenas realizar uma avaliação criteriosa de acontecimentos históricos recentes, mas também a antever os possíveis desdobramentos dessas transformações nos anos que estão 'por vir'.

Sob uma ótica cronológica, a década de 2010 trouxe à tona um conjunto de novos (e renovados) fenômenos que têm adquirido destaque crescente na pauta e no debate públicos que se ocupam da educação. No presente, entre os tópicos em evidência, normalmente figuram questões ligadas ao aquecimento global decorrente da influência humana na aceleração da degradação insustentável do meio ambiente, o denominado Antropoceno, além do fortalecimento de movimentos políticos populistas, neoconservadores e, mais recentemente, negacionistas.

Já sob a perspectiva pandêmica, o quadro instaurado pela disseminação da Covid-19 gerou impactos sísmicos sobre os modos de vida de populações de todo o planeta e acometeu, diretamente, a educação. Durante a quarentena, observamos que serviços e dispositivos digitais, como as ferramentas de vídeo on-line, os

smartphones e tablets, foram propostos e, sobretudo, comemorados pelos governos como soluções para qualquer problema na educação (Williamson; Eynon; Potter, 2020).

A educação, pautada em uma visão instrumental e determinista das tecnologias (Oliver, 2011), em ações que buscam, apressadamente, estabelecer um 'novo normal' (Peters *et al.*, 2020), deixa de considerar os riscos dessas iniciativas a questões como a proteção dos dados e a possibilidade de que ações educativas possam acentuar, ainda mais, as desigualdades digitais e sociais. Nessa teia, ainda estão questões que envolvem diretamente as tecnologias digitais como a inteligência artificial, o reforço da "uberização" do trabalho docente via reconhecimento facial, entre outros temas que fazem a distopia orwelliana se tornar realidade.

Por exemplo, quando a suspensão das práticas de educação presencial é condicionada ao uso de tecnologias digitais, o que pode estar por vir é uma apropriação desse grande banco de dados como um experimento em escala de massa (Williamson; Eynon; Potter, 2020). Esse enorme laboratório pode promover os interesses do mercado *EdTech*, ou seja, de empresas orientadas a dados (Selwyn, 2019), incrementar a manipulação dos gostos e interesses de crianças e jovens (Livingstone, 2019) e incentivar tecnologias e técnicas difundidas de vigilância na própria escola (Jarke; Breiter, 2019; Roth; Dwork, 2014). Da mesma forma, quando as aulas projetadas para encontros presenciais são apressadamente adaptadas para serem ministradas exclusivamente on-line, o nosso futuro próximo pode culminar em alargamento do fosso digital ou, ainda, em ampliação das dificuldades financeiras de famílias que se veem pressionadas a adquirir planos de internet e dispositivos digitais em plena pandemia (Beaunoyer; Dupéré; Guitton, 2020; Williamson; Eynon; Potter, 2020).

Esses diversos exemplos da educação em tempos de pandemia (só para citarmos alguns) expõem não só um acontecimento, mas também uma arbitrariedade. Isto é, quando governos e instituições educacionais supõem que todos os alunos são capazes de se inscrever em novas plataformas para, assim, acessar as aulas

durante a pandemia (Moorhouse, 2020; Cleland *et al.*, 2020; Murphy, 2020; Viner, 2020), sem levar em consideração a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, o resultado é a perpetuação de um passado educacional desigual.

Com esse cenário, podemos argumentar que, quando a educação física, enquanto campo de prática e conhecimento, propõe soluções pautadas em uma visão determinista e utilitária das tecnologias sem considerar as diferenças, essa ação pode normalizar estruturas excludentes de classe, gênero e etnia, além de acentuar e perpetuar as desigualdades (Murphy, 2020). Nesse sentido, compreendemos que, no interesse da pesquisa em educação física, pensar o presente implica em estratégias de resistência ao *laissez-faire* absoluto, individualista e não contextual da educação macro (positivista e neoliberal).

Neste texto, apresentamos algumas reflexões vivenciadas durante a pandemia. Por meio de cartas pedagógicas (Moraes; Castro, 2018; Camin, 2012), convidamos o leitor a pensar sobre o futuro próximo da educação física. Coletivamente, pautamo-nos no momento de crise ocasionado pela Covid-19 para apresentar as nossas experiências de ensino e refletir sobre as condições atuais do trabalho docente. Ainda assim, não deixaremos de (re)considerar as contradições que já existiam no âmbito do ensino e da pesquisa em educação física em um período pré-pandemia e que persistem, ou mesmo se fortalecem, em tempos de angústia e incerteza. Nesse sentido, propomos que pensemos juntos não sobre, mas *a partir do* presente, de modo a não deixarmos que o passado se torne o que está por vir.

Processo metodológico (ou por que escrever cartas pedagógicas sobre um futuro próximo?)

Ponderando sobre um cenário pós-pandemia, o sociólogo francês Bruno Latour (2020, p. 2) sugere que “[...] a última coisa a fazer seria voltar a tudo o que estávamos fazendo antes”. Na busca por pensar e comunicar sobre os desafios de um futuro depois da crise

sanitária, a partir de um presente extremamente complexo, optamos por um caminho simples: as cartas. Por meio delas pudemos conhecer as entranhas dos maiores momentos de ruptura que vivemos no passado, enquanto humanidade.

Como exemplo, podemos citar as cartas de Frei Betto (2017) que, pela ótica de um jovem ativista em seus quatro anos de encarceramento, nos apresentou os subterrâneos[62] da ditadura militar (e da história recente) brasileira. Veículos da intimidade por excelência, esse modo de escrita está além da imagem e, ao mesmo tempo, incita a memória, a imaginação e a criação. Como apontou Pellegrino na apresentação do livro 'Cartas a Spinoza', escrito pela Dra. Nise da Silveira (1995), é justamente por sua simplicidade que as cartas criam e aprofundam o pensamento.

Transpostas para o âmbito acadêmico formal, as cartas podem estimular a valorização de uma cultura estética para a divulgação científica sem perder o rigor (Moraes; Castro, 2018). Mas, principalmente, ao produzir cartas, reconhecemos a ética e política da escrita acadêmico-científica. Enquanto gênero textual, elas articulam a linguagem coloquial de quem escreve suas memórias, acontecimentos cotidianos e segredos a um destinatário específico. Dotadas de intencionalidade, no âmbito acadêmico, as cartas apresentam ainda um potencial pedagógico (Camin, 2012). Assim, com as cartas pedagógicas (Moraes; Castro, 2018), propomos-nos a aliar a dimensão subjetiva dos autores e autoras com a intenção de dialogar sobre as relações entre educação física, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o cenário da pandemia. Uma troca de informações e saberes pautada, necessariamente, no diálogo que pressupõe uma relação entre um 'eu' (que escreve) e um 'tu' (que lê), capaz de comunicar do "[...] humano de si para o humano do outro" (Camin, 2012, p. 35).

Assim, nas quatro cartas que se seguem, lançamos mão da linguagem cotidiana e, por vezes, poético-literária para contar nossa experiência e refletir sobre o futuro próximo da educação física, a partir da pandemia. Como escreveu Rosa Maria Torres, no prefácio do livro *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire (2004), o

educador escolhe as cartas como meio para dialogar com outros professores, sem intermediários. À maneira de Freire, direcionamos ao público específico da educação física nossas experiências pessoais "[...] ilustrando a través de ellas el derecho que tiene todo maestro y maestra a ser falible y a equivocarse, a ser héroe y ser humano al mismo tiempo" (Freire, 2004, p. XV)[63].

***

Carta I

Olá, minha amiga, por aqui está tudo como de costume e por aí, como estão as coisas?

As minhas salas de aula estão muito cheias. Os meninos e meninas ficam o tempo todo com os celulares em suas mãos. A quadra na escola está em reforma há um bom tempo, o que fez com que minhas aulas fossem na sala de aula e todo o meu planejamento foi modificado. O calor continua insuportável e a zoada do ventilador junto com as vozes das crianças deixam a classe muito barulhenta.

Mas, estou totalmente dedicado numa matrícula apenas, o que faz meu trabalho ser muito melhor. Apesar de tudo, aqui é cheio de árvores, tem uma horta que os/as estudantes cuidam, estamos reciclando nosso lixo e está sendo pintada e com algumas reformas. Como estou numa escola somente, evito de ficar andando de ônibus e atravessando a cidade. Isso deveria ser uma regra − trabalhar próximo da sua comunidade e numa escola só. Quando eu estava em três colégios, eu ficava o tempo todo andando para lá e para cá, é muito desgastante!!! Minha amiga, até pensei em comprar uma motocicleta, para facilitar meu deslocamento, mas lembro de minha mãe falando: meu filho nunca compre uma moto, elas são muito perigosas.

Aqui na escola, o diretor percebeu que o uso do celular é uma rotina entre os/as estudantes e sugeriu, na nossa reunião de planejamento, que nossas aulas abordassem as relações entre mídia, tecnologia, acesso à internet e os dispositivos que os/as estudantes mais usam.

Eu fiquei pensando que isso parece não ter nenhum sentido com a Educação Física, mas, irei conversar com as/os estudantes sobre quais os tipos de aparelhos que eles usam para acessar a internet? Será que meus alunos e alunas têm computador em casa? Ou acessam apenas pelo smartphone? Será que o smartphone é usado por mais de uma pessoa em suas casas? Como acessam a internet, somente através das redes móveis de dados ou eles têm outra forma de conexão?

Quando o diretor mencionou esse projeto, fiquei pensando nos meus usos e como eu me relaciono com o meu aparelho. O acesso que tenho, quanto tempo e como é o meu dia a dia de uso da rede. Quanto tempo destino para redes sociais, caramba, meu amigo! Nós ficamos muito tempo conectados em jogos, redes sociais, mensagens, e-mails, notícias, nem tenho olhado quando eu acordo pela manhã...rsss

Comecei a prestar mais atenção nisso e percebi que eu tenho ficado tempo demais nas redes. Acabei colocando um controlador de tempo de uso e, a partir disso, comecei a analisar as horas e horas que fico deslizando meus dedos em fotos, mensagens, notícias, manchetes de jornais, o que eu gosto e compartilho, o que não passa na minha frente. São muitos minutos e horas dedicados do meu tempo, que eu uso para me relacionar com os outros através do meu telefone. E tu, já percebeu que quando você procura uma máquina de lavar, fica aparecendo um monte de imagens de máquinas de lavar em todos os sites que você navega? Um saco isso! Será que dá para bloquear?

Meu computador está muito velho, o que atrapalha o meu acesso. Vive travando e dando tela azul, para abrir é uma novela. Enfim, tenho usado mais o telefone e percebi que ler no telefone é uma tarefa muito ruim. Por sinal, tive que ir ao oftalmologista, ganhei mais alguns graus em minhas lentes. As letras são minúsculas demais e os arquivos não se relacionam com o formato da minha tela, e para escrever algo maior do que uma mensagem é um sacrifício, entendi nisso a enorme quantidade de áudios que recebo. O povo gosta é de falar e não de escrever e, tampouco, de ler. A conexão da minha casa é de banda 'meio' larga, mas o pacote não é o mais 'top', o que dificulta o meu acesso. No telefone eu só uso um pacote pré-pago, que é muito restrito, e fico usando o telefone de Wi-Fi em Wi-Fi, que aqui na cidade e no bairro se resumem nos espaços privados, não há um espaço público com rede aberta.

Você até deve imaginar que no começo eu estava um pouco resistente com essa ideia do diretor. Mas, analisando a minha situação, percebi que esse tema é bem importante para pensarmos juntos com nossos alunos, pois é uma questão do nosso tempo e ela acaba envolvendo outras disciplinas. Fico imaginando que a escola poderia ser diferente, talvez mudar essa ideia de disciplinas, na vida as coisas acontecem todas juntas, não é mesmo! Não há um momento para matemática, sociologia, artes, história, português, o que você acha disso? É tipo esse texto, eu fico falando de uma coisa para você, depois outra, volto e começo de novo. A vida é um pouco assim, as coisas estão todas juntas e misturadas.

Minha amiga, dia desses eu estava na sala dos professores, tomando um café e comendo um pedaço de bolo, pois era aniversário de uma professora da escola, e acabei conversando com a professora de filosofia. Pensamos em trabalhar juntos o tema. Fiquei bem empolgado com essa possibilidade de pensar como a tecnologia acaba sendo uma forma de

filosofia dos nossos corpos, dos esportes, e em como vivemos na sociedade, você acha que é muita viagem? rssss. Ela comentou sobre a ideia de vigilância, das formas da visibilidade e do governo dos corpos na sociedade contemporânea e como isso está relacionado com a mídia, tecnologia e seus dispositivos. Eu escutava ela argumentando e ficava imaginando como poderia trabalhar a educação física a partir dessas questões. Você já leu algo sobre isso? Você imagina como eu poderia trabalhar isso na educação física? Você sabe que eu sou muito indeciso e inseguro nisso, mas tive uma ideia aqui, vou fazer uma reunião com meus alunos e alunas e vamos decidir isso de forma coletiva.

Minha amiga, muito bom escrever para ti, espero que você e sua família estejam bem, um abraço afetuoso e com muito carinho, fico no aguardo da tua resposta.

Natal, fevereiro de 2020.

Carta II

Salve, querido professor!

Recebi tua carta com muita alegria! Já faz algum tempo que não recebo cartas, em compensação tenho sido fulminada diariamente por mensagens nas redes sociais e no *e-mail*. Deixa eu te contar que muitas coisas mudaram na escola desde que tu me escreveste, amigo! A vida foi afetada (e revirada) pela pandemia do novo coronavírus e isso repercutiu profundamente no funcionamento escolar e nas práticas pedagógicas dos docentes. Em meio a quarentenas e longos períodos de distanciamento social, as instituições de ensino, da educação básica até universidade, tiveram que ser fechadas e o ensino passou a ser remoto. Isso levou a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação, as TDIC, para o desenvolvimento das aulas, inclusive de educação física!

Pois é, caro colega, as questões envolvendo a inserção das tecnologias na sala de aula que costumam gerar tanta desconfiança e resistência em boa parte do professorado, por serem entendidas como intrusas, tal como pontuou David Buckingham lá no ano de 2007, agora, veja só, são temas de infinitas reuniões e conversas pedagógicas e têm sido usadas para mediar nossas práticas. Em meio à falta de formação docente para trabalhar com as ferramentas tecnológicas no contexto educativo, de condições precárias de infraestrutura e de acesso às tecnologias e da ausência de políticas públicas de inserção das tecnologias na escola, elas invadiram a nossa praia. E, imagina o rebuliço no caso da educação física, em que as propostas pedagógicas com as tecnologias sempre foram escassas. Daí dá prá entender porque eu disse revirada, né?!

Passados dez meses do início do surto da Covid-19, fico pensando que precisou aparecer esse vírus para lembrar as escolas e a nós,

professores, de que não estávamos preparados para atuar no modo *online*. Embora a educação a distância e o uso de ferramentas tecnológicas não sejam novos no contexto da educação brasileira, e havendo uma quantidade considerável de pesquisas que tratam sobre as temáticas relacionadas às tecnologias, à educação e à educação física, foi durante a pandemia que as pedagogias baseadas nas TDIC cobraram mais importância e destaque. Com as escolas fechadas e sem a educação presencial, passamos a preparar aulas e materiais didáticos e ensinar através dos recursos digitais como, por exemplo, videoconferência, todos os dias. Os estudantes participam através do computador, *tablet* e/ou *smartphone*. Mas, nem todos podem acompanhar as aulas assim... A pandemia escancarou muitas das desigualdades que assolam o nosso país, sendo uma delas o acesso (em quantidade e qualidade) dos estudantes às TDIC, que se mostrou bastante variável. Na minha região, por exemplo, muitas escolas tiveram que buscar alternativas para que as crianças e os jovens que não dispõem de tecnologias digitais em casa pudessem receber os conteúdos das aulas, optando pela impressão e distribuição do material para cada estudante. Isso sem falar nos colegas que precisaram contrair dívidas (mais dívidas porque o salário do magistério público estadual por essas bandas segue parcelado, caindo pingado na conta) para aquisição de dispositivos tecnológicos, planos de internet e utensílios mobiliários para poder desenvolver o seu trabalho remotamente. Essa situação nos mostra que ainda são muitos desafios a serem enfrentados em relação à integração das tecnologias nos processos educativos, bem como apontou Ángel Pérez Gómez (2012) em seu livro *Educarse en la era digital*, ao alertar para o fato de que o uso das tecnologias exige dos professores e alunos o domínio de certas competências e habilidades técnicas e reflexivas, que carecemos.

E, estimado professor, como não podia deixar de ser, durante a pandemia, apareceram os mercadores da educação. Empresas de tecnologia educacional, como, por exemplo, Google, Microsoft, Blackboard e Zoom, que perceberam que as pedagogias baseadas nas TDIC ganharam evidência e aproveitaram esse momento, e se aproveitarão de ‘futuras pandemias’, para vender recursos tecnológicos e plataformas virtuais para apoiar as aulas a distância. Como nossos governos federal, estadual e municipal quase não investem em desenvolvimento de tecnologia educacional para as escolas públicas, estamos assistindo, infelizmente, ao processo de mercantilização da educação e o aumento do abismo entre a educação pública e privada no país.

Em meio a tudo isso, a minha escola adotou o uso de uma dessas plataformas comerciais para publicar as aulas, mas o que mais funciona é o *Whatsapp*. Tem sido através dessa rede social que os responsáveis pelos estudantes, especialmente pelas crianças, costumam interagir com os professores. Saber utilizar as tecnologias tornou-se uma prioridade para

mim e também para os meus colegas. Foi preciso aprender, de repente e individualmente, essa nova linguagem. Gravar vídeos, realizar videochamadas, atender aluno de forma *online*, participar de *lives*, *webinar*, consultar a biblioteca virtual são exemplos de tarefas diárias que estou realizando nesse período. A pandemia acelerou a chegada das TDIC na escola, de modo especial, nas escolas distantes dos centros urbanos como a que estou atualmente. Aqui, se percebe o pouco investimento governamental em inclusão digital. Veja, a internet só está disponível para o setor administrativo da escola. Sala informatizada, capaz, né?! Computadores portáteis não estão disponíveis também. Sinto que nessa rotina apertada de trabalho, não sobra muito tempo para questionar o modo de funcionamento das ferramentas tecnológicas nem para sua utilização mais reflexiva e isso me decepciona.

No modelo de ensino remoto foi preciso enfrentar um velho dilema da área da Educação Física, o de ensinar virtualmente. Passamos de uma realidade baseada em aulas práticas e praticamente analógicas para a realidade multitela e digital, como assinalava o pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella (2008). Boa parte dos meus colegas, que quase nunca previam em seus planejamentos de ensino alguma discussão de temas relacionados às tecnologias e mídia, ou participavam de formações acerca desta temática, precisaram se adaptar a ela e esse processo está sendo muito mais difícil. Como resultado dessa experiência, tenho visto aulas no formato de vídeos, ancoradas, sobretudo, na perspectiva do corpo biológico e da exercitação física. Para os alunos maiores, dos anos finais do ensino fundamental e do médio, é enviado também algum material teórico como texto. Contam os colegas da área na escola que o retorno das atividades teóricas por parte dos estudantes tem sido baixo. Observo que a aula de educação física seguiu com o mesmo planejamento de ensino de antes da pandemia, não houve uma adaptação curricular. A didática continua sendo transmissiva. Só que agora as aulas acontecem através de um novo suporte, o digital. Mas, as coisas vão se desenvolvendo sem inovação pedagógica e sem um currículo contextualizado. Diante desse novo formato de aula, me questiono se nos tornamos em professores *youtubers?* Será esse o nosso futuro?

Tenho pensado muito sobre isso ultimamente e tenho a sensação de que estamos perdendo a chance de fazer algo realmente diferente na educação física na escola. Sei que muito já se escreveu e pesquisou sobre as relações entre as tecnologias e a mídia e a área da educação física/ciências do esporte, inclusive cunhou-se até um termo para isso 'mídia-educação' (física)[64]. Entretanto, parece haver um distanciamento muito grande entre essa produção científica e a realidade escolar e as práticas docentes. Mas, acredito, meu caro colega e amigo, que iremos superar isso: a Covid-19 e a dificuldade de agir pedagogicamente com as TDIC na Educação Física.

Um forte abraço, com saudades!

Bagé, novembro de 2020.

Carta III

Querida amiga,

Só recentemente eu pude seguir o seu conselho e participar de um webinar[65]. Essa possibilidade de assistir palestras on-line e ampliar os conhecimentos, que muitos dizem ser o 'melhor' da pandemia, para mim foi um privilégio. Você sabe, com um filho pequeno e confinados em casa, nada segue o curso normal e cada dia é uma novidade. Não está fácil encontrar o equilíbrio entre ser mãe e dona de casa; entre as aulas remotas e as demandas de pesquisa; entre a angústia que paralisa e a necessidade de ação. E, amiga, como as tecnologias digitais estão presentes e atuantes nesse nosso turbilhão, não é? Será que finalmente estamos compreendendo que aquilo que Marshall McLuhan falou sobre os meios de comunicação serem "extensões do homem" são, por afinidade, extensões da mulher?

Mas me deixe falar um pouco sobre as palestras que assisti. O encontro reuniu professoras/es de educação física que trouxeram suas experiências no 'chão da quadra' antes, durante e refletindo sobre o que virá depois da pandemia da Covid-19. Vi muitas ideias interessantes de professoras/es que se tornaram verdadeiras/os *youtubers* na produção de materiais audiovisuais. A criatividade vai desde propostas de atividades (que contam com duas ou três opções para poder abranger todo mundo), passando pela condução das aulas diante do vídeo, até a edição com *inserts* oportunos, cortes feitos na medida e enquadramentos que parecem bem pensados.

Eu me lembrei muito das nossas oficinas de produção audiovisual, aquelas que ministramos para professoras/es do município. Lembra quando a gente falava que o principal não estava na apropriação da ferramenta, mas em compreender a lógica e, principalmente, a linguagem audiovisual? Nunca esqueço das nossas dicas que vinham logo no início, quando então a primeira professora perguntava: 'mas nós não vamos aprender a editar?'. E a gente ia, com muito cuidado, sensibilizando a todos que a lógica da edição não-linear é uma só, independente da ferramenta; explicando sobre a importância dos planos e enquadramentos para a construção de sentido e, finalmente, refletindo sobre a responsabilidade de se produzir um audiovisual. Isso porque a opção entre o que mostrar e o que esconder, o que exaltar e o que calar, não é só uma escolha estética, é também ética e política. Você acha que, hoje, essas questões estão presentes nas produções das aulas remotas via vídeo?

É claro que não é um aprendizado fácil para as/os professoras/es, ainda mais em tempos de incerteza, como o que estamos vivendo. Um dia desses li uma entrevista com a Donna Haraway[66] dizendo que a resposta para esse momento não deve vir nem de uma solução tecnocrática, nem da consideração de que o jogo está terminado. Eu entendi, pensando na Educação como um todo, mas sempre com o olhar da Educação Física, que não se trata de simplesmente admitir que esse será "o" modelo de educação pós-pandemia. E fim de jogo. Menos ainda, que devemos aceitar calados o formato remoto e a condição de 'professora youtuber'. Essa seria uma solução tecnocrática.

Aliás, ela diz que é preciso ter em mente que o vírus não gerou as mazelas, ele só intensificou as que já estavam por aí. E isso faz muito sentido quando pensamos nos nossos problemas em tempos de pandemia não só na educação, mas na saúde, na política, no meio ambiente, não é mesmo?

Falando nisso, você já percebeu como a grande mídia tem saudado a ideia de que a aulas remotas e a inserção das tecnologias serão a solução para todos os problemas da escola? Mesmo quando mostram as dificuldades que muitas/os professoras/es estão enfrentando para dar aulas on-line, eles sempre dão um jeitinho de romantizar a coisa toda. Quantas vezes já assistimos na TV exemplos de professoras/es de escola pública que transformaram a própria casa em um estúdio improvisado, e até usam os azulejos da cozinha como quadro, serem apresentados com aquele tom de superação? Não parece notícia, mas um quadro do programa do Luciano Huck.

Fico pensando se as pessoas compreendem que a realidade não pode ser construída como um roteiro de novela. Será que percebem que isso é o retrato do abandono de professoras/es e alunas/os da rede pública durante a pandemia? Será que se perguntam o porquê de os editores escolherem mostrar os exemplos de forma floreada enquanto escondem a precariedade do trabalho docente? A quem interessa romantizar a realidade da educação brasileira? A quem interessa estimular e perpetuar a injustiça no acesso à educação pública de qualidade? Bom, quem será afetado e prejudicado nós já sabemos, não é?

Tá bom, entendi que a bola ainda está em jogo e que as soluções tecnocráticas não são a tábua de salvação. E, principalmente, que adotar uma dessas saídas não vai diminuir a urgência que estamos vivendo. Mas a pergunta que fica martelando na minha cabeça é: o que podemos fazer? Minha ideia, que quero muito compartilhar com você, é transformar essa situação de urgência em um momento de insurgência. E, aqui, a insurgência vem tomada daquele sentido que Vera Candau apresentou no último Endipe[67], como uma possibilidade de criação de alternativas, de desnaturalização do que está posto e de mobilização teórico-prática.

Talvez o caminho da insurgência possa ser uma terceira via para compreendermos esse momento. Sem buscar respostas tecnocráticas nem fatalistas, mas criando novas alternativas. Haraway diz que essa solução ainda está por ser encontrada, é um 'devir-com o vírus' que, por isso mesmo, ainda está por vir. O que você acha dessa ideia?

No fim das contas, quero agradecer pela dica de assistir ao webinar. Mas também tenho que dizer que ficar tanto tempo sentada em frente à tela não foi lá tão fácil. E não é que a dor nas costas e a pressão dos fones de ouvido enquanto aprendia sobre Ginástica escolar me fez pensar muito na relação entre o nosso corpo e as tecnologias na quarentena? Ali me tornei um corpo-pandemia, intimamente enredada à tecnologia em um movimento em que um agia e afetava o outro. Será o corpo-pandemia a insurgência de um outro corpo na educação? Mais afetivo, ativo, feminino? Bom, mas essa é uma ideia para uma outra conversa.

Por enquanto, fico por aqui torcendo para a minha internet continuar estável para que eu possa te ver, mesmo que entrelaçadas com a tela.

Beijos e se cuida!

Brasília, novembro de 2020

Carta IV

Olá!

Como está tudo por aí?

O pessoal aqui em casa está bem... Ainda que, de alguma forma, as coisas pareçam meio de cabeça prá baixo por aqui. O vírus chegou à cidade e parece que dela não vai embora tão cedo.

Há sete meses não piso numa sala de aula. A universidade fechou: sem aulas, sem reuniões, sem trabalhos em grupo. Nenhuma alma viva. Eu que vivia me queixando do cansaço e da correria do dia a dia, hoje sinto falta até do ônibus lotado da volta prá casa no fim do expediente.

A faculdade da minha mulher não parou, inclusive o povo lá está 'na onda' da tal educação remota. Soube que todos os professores só falam nisso, que os coordenadores dizem 'está tudo sob controle', ainda que ninguém pareça saber exatamente o que está fazendo e que metade dos alunos da instituição não tenha dado as caras nos cursos desde então. Ok, sejamos justos... Ninguém tinha ideia do que vinha pela frente. Não dá prá culpar 'os caras' por essa confusão toda. Além disso, se as aulas forem interrompidas, não tem mensalidade; se não tem mensalidade, a instituição não se sustenta; daí é só questão de tempo para começarem a mandar gente embora. Minha esposa, aliás, disse que vários professores bacanas já foram demitidos[68]... Alguns até receberam a (má) notícia

virtualmente[69]. Que sacanagem! Se fosse comigo, nem sei o que faria! Talvez chorar, rsss. Sério, ouvi que teve até dono de 'facul' aproveitando a pandemia prá colocar mais de cem alunos[70] numa sala virtual e encher ainda mais o bolso de dinheiro[71].

Enfim... essa não é a única má notícia. No fim das contas, sem botar o pé para fora de casa por meses, acabei ganhando uns quilinhos. A 'patroa' disse que nem reparou e que isso é só um 'excesso de gostosura', haha. Tudo bem, eu nunca fui lá um grande exemplo de vida saudável. De qualquer modo, não é só por vaidade. Como sabe, já não sou nenhum garoto, por isso tenho que me cuidar. No mês passado levei um baita susto: tive febre e um pouco de tosse. Achei que o tal do coronavírus finalmente tinha me pegado. Corri prá marcar uma consulta com meu médico, ou melhor, uma teleconsulta[72]. Por sorte, ele me disse que tinha muita gente com sintomas de gripe na região. Ele tava certo: ninguém aqui em casa teve os sintomas de Covid-19. Felizmente, foi só alarme falso. Mesmo assim, não escapei do puxão de orelha: você acredita que ele lembrou que os exames de rotina que fiz antes pandemia mostraram um aumento no meu colesterol? Um perigo! Prá finalizar, disse que se eu quiser ver as crianças crescendo e quem sabe virar 'vovô', vou ter que ter que começar a pensar na velhice.

Bateu um arrependimento por aquela penca de mensalidades que paguei antecipadamente na academia, só prá me forçar a fazer exercícios. No fim das contas, além da barriguinha não ter diminuído, ainda levei um baita prejuízo, rsss. Por aqui, no mês passado, a prefeitura flexibilizou o isolamento social e as academias já estão reabrindo[73]. Mesmo assim, ainda não sinto muita firmeza. Lembra daquela vez que peguei uma micose por usar um supino mal higienizado? Imagina só a 'festa' que o coronavírus iria fazer na minha academia?! Além disso, tem muito dono de estabelecimento fingindo que está seguindo as regras de prevenção da OMS[74]. Rapaz... Ouvi que tem lugar em que falta até o 'sabãozinho' no banheiro prá gente lavar a mão. Quem dirá o álcool em gel! Enquanto a tal 'segunda onda' de contaminação não vem, o pessoal aproveita prá puxar ferro e ficar fininho(a) pro verão. Será que vai dar praia[75]? Ou *lock down?* Aqui em casa o pessoal já está se conformando... enquanto o banho de mar for arriscado, a solução vai ser voltar pro bom e velho banho de mangueira no quintal.

A solução tem sido improvisar, malhar em casa. Enquanto pesquisava na internet uns exercícios leves – e que de preferência não detonassem de vez a minha coluna –, vi contatos de um monte de *web personal trainers*[76]. É isso mesmo: acredite ou não, tem gente fazendo e prescrevendo treinos on-line. E tem mais! Sabe aquele *app* de transporte que você usa prá não ter que pagar taxi no aeroporto? Fizeram um igualzinho, só que com

professores de educação física[77]. Aquele povo todo que quer queimar calorias sem sair do conforto do seu lar só precisa puxar o celular do bolso, abrir o *app* e em poucos minutos aparece um *personal* bem na sua tela já te mandando fazer agachamentos. Tem louco prá tudo, né!? À primeira vista, até que não parece má ideia, afinal tem muita gente por aí que tá incomodada com esse sedentarismo forçado pela pandemia. Por outro lado, lembrei que os motoristas desses mesmos aplicativos que você adora vez ou outra estão na rua prá se queixar de que estão trabalhando demais, ganhando de menos[78] e que os administradores do serviço ficam com quase metade do valor das corridas! Agora, imagina se o mesmo acontecer no '*Uber* da Educação Física': professores e alunos suam a camisa, mas quem fica com a grana são os nerds da informática que inventaram o programa. Seja bem-vindo ao século XXI, meu caro! Haha!

Seja como for, nada disso é muito a minha cara. Você me conhece e sabe que sou um mão-de-vaca incorrigível e que as soluções de baixo (ou nenhum) custo me atraem muito mais. Aliás, sabia que tem um monte de blogues por aí ensinando a gente perder peso? Minha esposa me mostrou alguns. Aliás, ela acompanha um monte dessas ratas de academia que têm um exército de seguidores. Num primeiro momento, isso não me pareceu uma má ideia. Mas aí comecei a ver umas dicas meio esquisitas, como 'pular refeições', 'fazer jejum', 'não comer depois das 18hs' e 'remédios à base de efedrina'. A lista é bem longa, meu amigo. No fim das contas, não dá prá acreditar em tudo que circula por aí na rede[79].

Outro dia minha mulher me contou a história de uma *influencer* colombiana que causou o maior 'auê'. Resumindo, a moça era vegana, tinha alguns milhões de seguidores e era patrocinada por monte de marcas de estilo de vida *fit*... Até que, de um dia prô outro, foi simplesmente 'cancelada'. Nas redes sociais, promovia uma tal de dieta vegana crua – uma das mais restritas dentro do veganismo – e inspirava um batalhão de pessoas a seguirem a mesma filosofia. Isto é, pelo menos até o momento em que a 'casa caiu' prá ela: numa postagem feita no perfil do Instagram de uma amiga com quem viajava à Indonésia, foi flagrada comendo um filé de peixe[80]. Depois de acidentalmente desmascarada, contou toda a verdade aos seus seguidores – ou ao que sobrou deles: a dieta que ajudou a torna-la famosa foi a mesma que a deixou doente e quase a levou à morte. Desenvolveu anemia, seu intestino estava repleto de bactérias e até seu ciclo menstrual ficou desregulado. Por conta disso, seus médicos incluíram ovos e peixe em sua dieta, alimentos que há anos consumia em segredo enquanto promovia um modo de vida livre de quaisquer produtos de origem animal.

Dá prá acreditar?

Apesar da mentira, eu até entendo a situação. Já imaginou quanta grana ela ganhava de patrocinador só prá aparecer numa foto com alguma marca

de amêndoa crua? Prá mim, isso é um baita dilema moral e financeiro[81], rss. No fim das contas, parece que ela virou um personagem de si mesma; um fantoche da imagem e do público levou anos prá construir. É como se os perfis de todas as suas redes sociais tivessem adquirido vida própria. Afinal, como abandonar tudo isso de uma hora prá outra, uma vida, uma identidade e alguns dígitos na conta bancária?

Vai saber, né...

De todo o modo, essa conversa me deu fome. Se está difícil malhar, o jeito é não morrer de fome – mesmo que isso signifique manter meu "excesso de gostosura" por mais um tempinho!

No mais, desejo que esta mensagem te encontre com saúde. Enquanto a segurança do 'novo normal' não chega, deixo o meu abraço.

Até breve!

Santarém, outubro de 2020.

***

Enquanto estávamos finalizando este texto, recebemos a seguinte mensagem no grupo do *WhatsApp*: "É muito ruim voltar ao século XIX!" Esse foi o primeiro contato da nossa amiga, Cássia, depois de mais de três dias sem energia elétrica por causa do apagão no Estado do Amapá. Como uma reação em cadeia, a falta de energia comprometeu o abastecimento de água e de alimentos e teve implicações diretas na comunicação de toda aquela parte do país.

Assim como a pandemia da Covid-19, essa ruptura também escancarou outros problemas que não eram evidentes. Entre eles, estão problemas geopolíticos como o descaso (programado) com o norte do Brasil e a Amazônia; sociais como a privatização de serviços básicos como o abastecimento de energia elétrica e a coleta de água e esgoto que acentuam a desigualdade em todas as esferas; e culturais como a nossa dependência cada vez maior das tecnologias digitais. Transformado em uma espécie de máquina do tempo, o que está ocorrendo no Amapá demonstrou que o que está por vir pode não ter a ver com a inovação espaço-temporal preconizada pelos deterministas tecnológicos.

Em meio à pandemia, para além das reformas trabalhista, previdenciária, administrativa, as privatizações, a submissão patética e apaixonada de quem preside o país e a destruição das relações

diplomáticas internacionais que relegam o Brasil a um isolamento continental, no Amapá sentimos o amargo retorno às condições materiais objetivas anteriores ao século XIX!

Referências

ACADEMIAS de ginástica são interditadas por descumprir medidas de segurança na pandemia. **G1 Notícia**, Pernambuco, 15 out. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/10/15/academias-de-ginastica-sao-interditadas-por-descumprir-medidas-de-seguranca-na-pandemia.ghtml. Acesso em: 16 out. 2020.

A YOUTUBER vegana que enfureceu fãs ao ser filmada comendo peixe. **G1 Pop & Arte**, 27 mar. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/03/27/a-youtuber-vegana-que-enfureceu-fas-ao-ser-filmada-comendo-peixe.ghtml. Acesso em: 16 out. 2020.

BEAUNOYER, E.; DUPÉRÉ, S.; GUITTON, M. J. COVID-19 and digital inequalities: reciprocal impacts and mitigation strategies. **Computers in Human Behavior**, v. 111, 106424, 2020.

BERTÃO, N. Uber dos personal trainers chega ao Brasil e abre 2 mil vagas para profissionais de educação física. **Valor Investe**. Empreenda, 7 jun. 2020. Disponível em: https://valorinveste.globo.com/objetivo/empreenda-se/noticia/2020/06/07/uber-dos-personal-trainers-chega-ao-brasil-e-abre-2-mil-vagas-para-profissionais-de-educacao-fisica.ghtml. Acesso em: 16 out. 2020.

BETTO, F. **Cartas da prisão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BUCKINGHAM, D. Media education goes digital: an introduction. **Learning, Media and Technology**, v. 32, n. 2, p. 111-119, 2007.

CAMIN, I. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CLELAND, J.; CHEE PING TAN, E.; YING THAM, K.; LOW-BEER, N. How Covid-19 opened up questions of sociomateriality in healthcare education. **Advances in Health Sciences Education**, v. 25, n. 2, p. 479-482, 2020.

COM pandemia, busca por consultas médicas virtuais cresce até 15 vezes no país. **CNN Brasil**. Saúde. 15 abr. 2020. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/04/15/busca-por-medicos-virtuais-cresce-ate-15-vezes-no-brasil. Acesso em: 16 out. 2020.

CONVERSA entre Donna Haraway, autora do livro *Ficar com o problema*, e sua tradutora para o espanhol, Helen Torres, em maio de 2020. Disponível em: https://www.n-1edicoes.org/textos/132. Acesso em: 20 out. 2020.

DOMENICI, T. Professores relatam de aulas online com 300 alunos a demissões por pop-up. **UOL Notícias**. 23 set. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-publica/2020/09/23/professores-relatam-de-aulas-online-com-300-alunos-a-demissoes-por-pop-up.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

FREIRE, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. Traducción Stella Mastrangelo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004.

GRANCHI, G. Estudo avalia 9 'blogueiros fitness' e mostra que 8 dão conselhos ruins. **UOL VivaBem**, 2 maio 2019. Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/05/02/estudo-avalia-9-blogueiros-de-fitness-e-mostra-que-8-dao-conselhos-ruins.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

JARKE, J.; BREITER, A. The datafication of education. **Learning, Media and Technology**, v. 44, n. 1, p. 1-6, 2019.

LATOUR, B. **Imaginar gestos que barrem a produção pré-crise**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

LIVINGSTONE, S. EUKids Online. *In*: HOBBS, R.; MIHAILIDIS, P. (ed.). **The international encyclopedia of media literacy**. New York: John Wiley & Sons Inc, 2019. p. 432-448.

LOPES, L. Praisa ficam lotadas em domingo de 40 graus no Rio e cariocas ignoram regras de prevesnção à Covid/19. **O Globo Rio**, 27 set. 2020. Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/praias-ficam-lotadas-em-domingo-de-40-graus-no-rio-cariocas-ignoram-regras-de-prevencao-covid-19-24663474. Acesso em: 16 out. 2020.

MOORHOUSE, B. L. Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. **Journal of Education for Teaching: Interntional Research and Pedagogy**, v. 46, n. 3, p. 1-3, 2020.

MORAES, A. C.; CASTRO, F. M. F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230091, 2018.

MOTORISTAS de aplicativos fazem protesto e pedem reajuste de tarifa. **Diário de Pernambuco**, 9 set. 2020. Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/09/motoristas-de-aplicativos-fazem-protesto-e-pedem-reajuste-de-tarifa.html. Acesso em: 16 out. 2020.

MURPHY, M. P. A. COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. **Contemporary Security Policy**, v. 41, n. 3, p. 1-14, 2020.

OLIVEIRA, E. Professor com 24 anos de carreira é avisado da demissão por uma janela pop-up: 'Visto como um cursto'. **G1. Educação**. Volta às aulas. 15 de out. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/professor-com-24-anos-de-

carreira-e-avisado-da-demissao-por-uma-janela-pop-up-visto-como-um-custo.ghtml. Acesso em: 16 out. 2020.

OLIVER, M. Technological determinism in educational technology research: some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology: educational technology and determinism. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 27, n. 5, p. 373–384, 2011.

PALHARES, I. Com ensino remoto e crise, faculdades particulares demitem professores. **Folha de S.Paulo**. Educação. Coronoavírus. 7 jul. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/com-ensino-remoto-e-crise-faculdades-particulares-demitem-professores.shtml. Acesso em: 16 out. 2020.

PEREIRA, V. Sabe quanto pode ganhar um influenciador digital por mês?. **UOL Economia**, 22 nov. 2019. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/11/22/influenciadores-digitais-trabalho-faturamento-digital-influencer.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morata, 2012.

PETERS, M. A. *et al.* Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. **Educational Philosophy and Theory**, 2020. Doi: https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655

RIVOLTELLA, P.C. A formação da consciência civil entre o 'real' e o 'virtual'. *In*: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. p. 41-56.

ROTH, A.; DWORK, C. The algorithmic foundations of differential privacy. **Foundations and Trends in Theoretical Computer Science**, v. 9, n. 3-4, p. 211-407, 2014.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers?**: al and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

SEVERO, P. Pandemia exige reinvenção de academias e estúdios de pilates. **GAZ**, 9 set. 2020. Disponível em: http://www.gaz.com.br/conteudos/regional/2020/09/09/170464-pandemia_exige_reinvencao_de_academias_e_estudios_de_pilates.html.php. Acesso em: 16 out. 2020.

SILVEIRA, N. **Cartas a Spinoza**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1995.

SUDRÉ, L. 'Lucro é o objetivo principal', diz professor da Uninove demitido em meio à pandemia. **Brasil de Fato**. 25 jun. 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/06/25/lucro-e-o-objetivo-principal-diz-professor-da-uninove-demitido-em-meio-a-pandemia. Acesso em: 16 out. 2020.

VINER, R. M. *et al.* School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v.

4, n. 5, p. 397-404, 2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p.107-114, 2020.

XX ENDIPE / Rio 2020. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – 1ª edição virtual. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kBcEJG6vpU0. Acesso em: 20 out. 2020.

62 A primeira edição do livro de Frei Betto foi publicada em 1971 na Itália com o título *Dai sotterranei della storia* (*Nos subterrâneos da história*). A edição brasileira só foi publicada em 1977.

63 “[...] ilustrando através delas o direito de todo professor e toda professora de ser falível e de errar, de ser herói e ser humano ao mesmo tempo” (tradução nossa).

64 Conceito elaborado (pensado) por pesquisadores do Observatório e Observatório da Mídia Esportiva da UFSC (http://www.labomidia.ufsc.br/).

65 Webinar, ou webinário, é um encontro online em vídeo, gravado ou ao vivo, com fim educativo. Normalmente há um palestrante que fala para os participantes que podem interagir por meio de um chat disponibilizado pelo canal de transmissão. Durante a pandemia de Covid-19 os webinares reuniram diversos especialistas dos mais variados assuntos e foram transmitidos por meio de redes sociais como o YouTube, ou aplicativos de videochamada e videoconferência como o Zoom.

66 Conversa... (2020).

67 XX ENDIPE (2020).

68 Palhares (2020).

69 Oliveira (2020).

70 Domenici (2020).

71 Sudré (2020).

72 Com pandemia... (2020).

73 Severo (2020).

74 Academias... (2020).

75 Lopes (2020).

76 Lopes (2020).

77 Bertão (2020).

78 Motoristas... (2020).

79 Granchi (2019).

80 A youtuber... (2019).

81 Pereira (2019).

10

Corpos em contextos pandêmicos: como experiências decorrentes do Covid-19 evidenciam abismos socioculturais

Dulce Filgueira de Almeida, Raimundo Nonato Viana, Tadeu João Ribeiro Baptista e Maria Cecilia de Paula Silva

Introdução

> [...] para a perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como **reeducação** ou a reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturistas do mundo. Embora esse **Sul** possa ter perdido o velho significado nacionalista em face da esclerose progressiva do Estado-Nação e de sua confirmação como periferia dependente do sistema-mundo, a concomitante perda de força do eurocentrismo estimula a reflexão e ação política sobre as facetas remanescentes da dominação colonial em que ganha vulto a educação (Sodré, 2012, p. 15, grifo nosso).

Entre a primavera e o início do verão de 2020, no Brasil, a vida segue nos braços das ondas da pandemia causada pela Síndrome Aguda Respiratória Severa resultante do coronavírus (SARS-CoV-2), denominada, de forma simplificada, de Covid-19 (da sigla em inglês CORONA VIRUS DISEASE; 19, remetendo-se ao ano em que surgiu, a saber, 2019) em todo o mundo (Oliveira *et al.*, 2020). Um tempo de incerteza se abate sob o céu nebuloso de nosso horizonte real e imaginado.

Se tínhamos uma sociedade hierarquizada e marcada por grandes contradições sociais e econômicas, na atualidade esses aspectos ganham novos contornos com tons mais fortes e ecos amplificados.

Pensar a educação física e as ciências do esporte na atualidade nos remete, desse modo, a refletir o tempo, o presente, ou seja, buscar a compreensão das conjunturas socioeconômica e política em que se demarca com evidência a condição sanitária vivida no país desde que aqui se instaurou a pandemia, em meados de março de 2020. Nesse cenário de isolamento ou distanciamento social, o corpo e suas inter-relações são o foco central do debate, posto que nós – seres humanos – somos corpos agentes tomados pela “onda” pandêmica e suscetíveis aos novos processos sociais.

Ampliar espectros da reflexão mais do que nunca é imprescindível, pois refletir nos sugere a ideia de pensar duas vezes, de ser prudente e de construir, na medida do possível, uma capacidade de sistematização e crítica acerca da realidade que nos cerca. Presenciamos que direitos como saúde, educação, esporte e lazer foram relegados a políticas acessórias, por meio de uma gestão pública propositadamente ineficiente e com gestores que não apresentam a qualificação necessária para a administrar a ‘coisa pública’. No tocante aos direitos individuais e humanitários, evidenciamos, de modo continuado, ataques à liberdade de expressão; assassinatos de mulheres, pretos, indígenas; e toda sorte de ataques, inclusive, pondo-se em xeque a necessidade de vacinar ou não a população, quando a ciência e o mundo acreditam ser essencial (Oliveira *et al.*, 2020).

A epígrafe de Muniz Sodré, acima reportada, trata do tempo. O tempo presente. Lançando mão de um poema épico, o autor fala de um tempo que é “[...] a tardança do que está por vir” (Sodré, 2012, p. 15). Desse modo, no tempo do devir abrem-se possibilidades para o novo, para mudanças, para transformações, com base na dialética da história. Baseados nessa assertiva e acreditando que o tempo da educação e, neste particular, da educação física e das ciências do esporte é a descolonização de saberes e de visões, traremos aqui uma reflexão sobre o tempo de resistências em que se colocam corpos como sujeitos do processo, sem, todavia, olvidar que estão imersos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades

sociais (Brasil, 2020; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2020).

A inferência acerca do tempo trazida com fundamento em Sodré (2012, p. 15) é aqui, portanto, propositiva. Isto é, para nós, tem como significado refletir a "[...] delonga do que se antevê no futuro [...]", mas igualmente considerar o presente, prospectivando e esperançando algo diferente para um futuro próximo. Outra interface que nos alça para a reflexão conjuntural é ponderar o tempo de descolonização, reeducação e reinvenção de saberes e de processos do conhecer, que é por nós entendido como culturalmente constituído. Nomeadamente, tratamos, sobretudo, de nos atentar para os contextos sociais que são múltiplos e ricos, exatamente por serem distintos. Mostramos diversidades econômicas, sociais, culturais, étnicas e simbólicas, que são, por seu turno, marcadas e enunciadas em corpos do/no tempo presente.

De que corpos falamos? Os corpos da/na pandemia

Quando no contexto da pandemia do Covid-19 um jovem Yanomami de 15 anos foi sepultado longe da aldeia onde vivia e sem o conhecimento dos pais, sem haver respeito aos processos rituais daquele povo, desconsiderando-se as particularidades culturais, passamos a entender como o motor – propulsor – das desigualdades econômicas, sociais e culturais gira (Maisonnave, 2020). Assim como este caso, outro similar – o das valas abertas (Albuquerque, 2020) –, ocorrido no cemitério de uma das capitais brasileiras, Manaus, Estado do Amazonas, onde corpos foram enterrados uns por cima dos outros sem que os familiares pudessem acessar o local, somados, ajudam a demonstrar 'de que corpos falamos'.

Essas mortes, para além de serem números, e hoje já passamos de 180 mil pessoas falecidas decorrente da Covid-19 no país (Brasil, 2020), expõem a face de uma sociedade desigual, injusta e que desconsidera os direitos humanitários e sociais da população bem como as especificidades culturais.

Na nossa compreensão, os corpos são construções biopsicosociais, revestindo-se, portanto, tanto de aspectos físicos, biologicamente dados, quanto de caracteres psicológicos que se põem em razão dos comportamentos individuais e aspectos sociais / culturais, entendendo nesse âmbito que os homens e mulheres fazem parte de sociedades humanas, com referenciais culturais determinados. Com essa perspectiva, que diz respeito à noção de fato social total (Mauss, 2004), o ser humano é materializado, forjando suas corporeidades / corporalidades em um movimento contínuo entre a experimentação e a imaginação (Ingold, 2019).

A relação entre experimentação e imaginação parte do pressuposto de que aqui – neste mundo – estamos vivos e o mundo, igualmente, está vivo para nós (Ingold, 2019). Conquanto, é preciso refletirmos que o mundo atende a uma provisoriedade, que a estrutura e a composição do mundo não estão acabadas, o que nos possibilita pensar na possibilidade de resistência humana. Diz-nos o autor:

> Precisamos forjar abordagens alternativas ao problema de como viver, que possam sanar a ruptura entre os modos de conhecer o mundo e os de habitá-lo, entre a ciência e a natureza. Essa conciliação é um passo necessário em direção a um futuro indefinido e sustentável (Ingold, 2019, p. 19).

A necessidade de conciliação entre ciência e natureza nos coloca diante de uma questão fundamental para a antropologia / sociologia do corpo e, no nosso caso, para os estudos do corpo no âmbito da educação física e das ciências do esporte, qual seja, a necessidade de compreendermos que precisamos estabelecer um diálogo com a vida humana, tendo por base uma relação que é mediatizada pela experiência no / pelo corpo, com compromisso e responsabilidade que são indispensáveis ao tratarmos de vidas humanas.

Nesse caso, vale lembrarmos que, como anteriormente mencionado, para os povos Yanomami, a relação entre o corpo e morte recebe um tratamento bem distinto do das sociedades urbano-industriais. Os corpos das pessoas que morrem são 'chorados' por aproximadamente 30 dias, e nesse tempo a aldeia e os familiares

vivem o luto, enquanto o corpo é purificado. Só após o luto é que os corpos serão cremados e as cinzas guardadas para purificação. Não há separação entre natureza e cultura, ambas estão imbrincadas dialeticamente.

De outra parte, podemos exercer nossa capacidade reflexiva para compreender a forma / modo como agimos sobre os outros em nossa sociedade. Apontando para uma concepção metodológica para o estudo das vidas humanas (corpos), Ingold (2019) nos traz a constatação de que precisamos 'levar os outros a sério', isto é, temos o compromisso ético de construir análises que considerem o ponto de vista dos outros como fundamentais fontes de aprendizados e saberes. Assim, muito do que nos dizem os povos tradicionais, os povos das florestas, os povos periféricos urbanos, os povos das favelas, os pretos, os pardos, os indígenas, as mulheres, as pessoas trans, enfim, todos e todas aqueles e aquelas que estamos interessados em pesquisar, temos, na verdade, com eles e elas muito a aprender.

Essa perspectiva, que traduz também uma abordagem metodológica, avança no sentido de superarmos a noção, cara à medicina convencional, do corpo fragmentado. Compartilhamos da crítica feita por Le Breton (2016, p. 12, grifo nosso) ao afirmar que "[...] a medicina trata a **máquina humana**, isto é, o corpo [numa acepção meramente biologicista], e não o filho ou o amigo, isto é, o homem em sua singularidade". Com efeito, nos casos inicialmente mencionados – o do jovem indígena Yanomami e o dos corpos jogados em 'valas comuns' em Manaus –, temos a constatação de que o paradigma biomédico e a forma como a sociedade trata aqueles / aquelas que estão à margem não estão distantes da forma embrionária de como a medicina via os corpos humanos, isto é, por meio de uma natureza inorgânica (corpo máquina).

Esse fato se assemelha à maneira como a peste foi tratada no século XVIII. De acordo com Foucault (1999), as pessoas mortas eram apenas colocadas em sacos e lançadas nos cemitérios, principalmente, próximo aos muros. Chegou-se ao ponto de os muros caírem dentro de casas circunvizinhas provocando forte cheiro fétido

decorrente da decomposição corporal, apenas aí, as autoridades se preocuparam em enterrar as pessoas de forma mais digna. Parece que, no Brasil, estamos retornando no tempo, para um tempo não vivido no Brasil.

Na nossa sociedade, no contexto pandêmico em que vivemos, já verificamos que esses corpos postos à margem são os corpos daqueles / daquelas de que a sociedade pode dispor e indispor. Tratam-se de vidas humanas transformadas em corpos anatomizados que podem ser a qualquer tempo 'desfeitos'. Desse modo, o lugar do simbolismo desses corpos está perdido ou imerso nas ambivalências e desigualdades sociais e econômicas e, hoje, podemos reforçar, sanitárias, a que estão suscetíveis, enquanto suas materialidades são enterradas em qualquer vala aberta.

No entanto, diante do 'enterro' simbólico ou real desses corpos, como resistir? Pois bem, a capacidade de recriação humana, aquilo que nos unifica como seres humanos, é a possibilidade de pensarmos como 'cultura humana'. Essa é a alternativa dada por Ingold (2019), ao construir uma forte crítica à disciplina antropológica. Ele afirma que a saída que teve a antropologia no seu afã de se racionalizar, ao ser institucionalizada como campo disciplinar, foi admitir a existência de culturas diferentes – e aqui não podemos esquecer que sempre há uma relação marcadamente hierarquizada entre culturas (inicialmente o civilizado e o não civilizado; as sociedades ditas 'simples' e as sociedades complexas). Enfim, essa forma de se construir como tal, ao invés de dar margem ao respeito à diversidade da espécie humana e às formas como constroem culturas na antropologia, acabou por reforçar estereótipos.

Voltemos, então, ao nosso tempo presente para nos indagar novamente: em tão pouco tempo, seria agora o momento de nos reinventarmos, nos reeducarmos frente a situações pandêmicas que estão remetidas a contextos políticos, socioculturais e sanitários? Para tanto, acreditamos que é imprescindível reconhecermos a latência e coexistência (o que é próprio dos fenômenos humanos em todas as esferas de existências) de um abismo que se coloca entre

os seres humanos. O que evidenciamos no tempo presente é que os corpos que são submetidos a condições sanitárias mais precárias, que foram muitas vezes ‘impedidos’ de manter o distanciamento social em razão das condições econômicas e da necessidade de sobrevivência, são os corpos dos pobres, dos pretos, dos favelados, daqueles e daquelas que precisam utilizar, por exemplo, o transporte público.

Silva (2020a, p.18) destaca que as situações de desigualdade e exploração de corpos humanos são vivenciadas no Brasil “[...] ainda no século XIX, o Império do Brasil, a única nação independente à época, mantinha o tráfico negreiro em grande escala, apesar de inúmeras leis contrárias”. Neste ponto, cabe chamar a atenção que temas do tempo presente “[...] como a consideração do corpo objeto, da hierarquização e modelação corporal e do corpo negro e indígena como quase humanos já estavam presentes. Uma lógica sectária e discriminatória foi desenvolvida no seio da sociedade” (Silva, 2020a, p.19).

Em *As veias abertas da América Latina*, Eduardo Galeano (2010) afirma que os fantasmas de todas as revoluções estranguladas ou traídas, ao longo da torturada história latino-americana, emergem das novas experiências, assim como o tempo presente, pressentidos e engendrados pelas contradições do passado. Para ele, a história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será, corroborando, assim, ao que nos referimos sobre o provérbio africano tradicional entre os povos de língua akan da África Ocidental (Gana, Togo e Costa do Marfim), que nos diz que devemos ‘aprender com o ‘passado’ para entender o ‘presente’ e moldar o ‘futuro’.

Às reflexões de Galeano e o provérbio africano somam-se ao que diz o autor:

> A evangelização dos **pagãos**, a civilização dos **selvagens** e o mito do desenvolvimento dos **subdesenvolvidos** e da globalização econômica e cultural atual são períodos de um mesmo processo histórico de dominação econômica, política e cultural por meio da imposição do etnocentrismo ocidental no mundo e em suas constantes redefinições de **ocidental**, como a visão de mundo e o conjunto de seus sistemas de valores como

> universais, em relação a **os outros**. A dominação cultural com as características próprias de cada período foi precedida pela dominação política e econômica (Marín, 2006, p. 35, grifo nosso).

Concordando com os autores, temos um tempo em que o sentido de globalização produz sua própria necessidade de mudança, cuja implicação é a redefinição do modelo universal do Ocidente, que se assentava no mito de desenvolvimento dos subdesenvolvidos, como enfatizado pelos autores, e, portanto, compreendendo que a luta não cessou no processo de busca para estancar o sangue daqueles que nos antecederam.

Diversos teóricos, dentre eles, podemos citar Elias e Scotson (2000), mencionam que pensar o tempo presente e suas implicações sociais é buscar compreender um longo processo que se assenta em uma lógica de dominação, em formas de desigualdades sociais e de práticas autoritárias, como ocorre, por exemplo, com o nazismo na Alemanha na década de 1940.

Durante a dominação nazista, os judeus foram considerados *outsiders* dentro de seu próprio território e corpos sem valor. Tratava-se de corpos desprezados em relação ao de outros, sob os auspícios de uma política de controle corporal eugênica, que buscavam reforçar parâmetros estabelecidos pela cor branca, cor dos olhos, tipo e cor do cabelo, esbelteza e robusteza. Estes eram elementos vitais. Com efeito, as relações entre os estabelecidos e os *outsiders* (os excluídos) são múltiplas e diversificadas, em um espectro que alcança desde pequenas comunidades, grupos caracterizados por sua procedência 'étnico-racial', homens, mulheres, partidos políticos, entre outros. "A exclusão pode variar em modo e grau, pode ser total ou parcial, mais forte ou mais fraca. Também pode ser recíproca" (Elias; Scotson, 2000, p. 208).

A estigmatização do outro (notadamente do diferente) e as práticas nacionalistas, racistas e xenófobas são o corolário também do século XXI. Trata-se de práticas que aprofundam as crises social, econômica, cultural e política. A reflexão sobre o corpo se impõe no tempo presente como algo necessário e urgente. Notadamente, Le Breton (2016), já em 1990, anunciava que o corpo, para além de

uma matéria de sentido, é o instrumento primeiro para se apreender o mundo.

Conquanto esses corpos que apreendem o mundo, são corpos que, na maioria das vezes, são expropriados de suas condições de vida, moradia, transporte, saneamento, alimentação, acesso às políticas de lazer, educação e saúde. São corpos que, ao longo do processo civilizatório, foram preponderantemente 'afastados' do centro para a periferia, como analisa Foucault (1999). A nova constituição dos *outsiders* (Elias; Sctoson, 2000) é perceptível quando observamos dados como o nível de ocupação dos domicílios no Brasil, de acordo com informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais estão sistematizados pelo próprio instituto no ano de 2020, a partir das informações coletadas no ano de 2019 (IBGE, 2020), como verificamos pelo excerto abaixo:

> Também o acesso aos serviços de saneamento básico (abastecimento de água por rede geral, esgotamento sanitário por rede coletora e coleta domiciliar direta ou indireta de lixo) revela-se fortemente relacionado à pobreza monetária [...]. No conjunto da população, 90,6% residia, em 2019, em domicílios com coleta direta ou indireta de lixo, 84,7% em domicílios com abastecimento de água pela rede geral, e 65,8% em domicílios com esgotamento pela rede coletora ou pluvial. Destacando apenas as pessoas com rendimento domiciliar *per capita* inferior a US$ 5,50 PPC por dia, os resultados são de 78,9% em domicílios com coleta de lixo, 73,5% com abastecimento pela rede geral e 44,8% com esgotamento por rede coletora ou pluvial. A combinação entre ausência dos serviços públicos de saneamento e situação de pobreza monetária pode significar uma vulnerabilidade maior [...] (IBGE, 2020, p. 79).

Esse documento revela ainda a grande discrepância entre as diferentes regiões do país, sobretudo, quando consideramos a distribuição contínua de água sendo a de Estados do Nordeste Brasileiro, particularmente o Estado de Pernambuco, uma das mais desiguais nacionalmente, sobremaneira, pela seca severa ocorrida no Estado em 2019 (IBGE, 2020). Esse aspecto traz para os corpos empobrecidos uma primeira dificuldade em contextos de uma pandemia como a de Covid-19. O simples ato de lavar a mão torna-

se complicado quando as pessoas não têm acesso à água tratada diariamente em suas casas.

Um segundo aspecto ainda relacionado à higiene é a presença de banheiros individuais dentro dos domicílios. De acordo com o mesmo estudo, 5,4 milhões (2,6% dos habitantes) de pessoas viviam em casas sem banheiro exclusivo e o percentual atingia 8,1% das populações com renda abaixo de US$ 5,50 PPC (IBGE, 2020) e, para além desse aspecto, há o adensamento de pessoas por cômodo:

> [...] o adensamento domiciliar excessivo, definido como uma situação em que o domicílio tem mais de três moradores para cada cômodo utilizado como dormitório. Essa inadequação atingiu 5,6% da população em geral e 14,6% da população com rendimento domiciliar per capita inferior a US$ 5,50 PPC por dia (IBGE, 2020, p. 76).

Em um momento em que a condição de isolamento social e a manutenção da distância entre as pessoas é essencial para se evitar contágios, existir adensamento é extremamente preocupante, principalmente, quando as famílias que demonstram maior adensamento são os lares de casais com filhos e de arranjos com mulheres sem companheiros/as e com filhos com idade até 14 anos.

E, neste momento, o que pensamos sobre as possibilidades de continuarmos a existir, resistir e termos esperança? Em tempos críticos e delicados como o que estamos vivendo, necessitamos pensar sobre outras possibilidades do fazer científico. Santos (2019), a esse respeito, sinaliza a importância de considerarmos a/o cientista um/a artesã/o. Ao refletir sobre resistências e produção do conhecimento, esse autor indica que grupos sociais subalternos vivem (ou viveram) vidas complexas que apontam para um marco que ultrapassa o que denominamos de resistência ou luta.

Assim, se a todo o instante a existência reclama a unidade dos sentidos, uma experiência do sentido no mundo é algo inconteste (Le Breton, 2016, p. 53), vislumbrando a possibilidade de “[...] desdobrar-se como sujeito e acolher a profusão do exterior”.

Frente à realidade social, percebemos a necessidade de nos atentarmos para os corpos reais. Corpos de mulheres e homens que

são marcados pelas sociedades excludentes, desempregados/as, subnutridos/as, trabalhadores/as. Em obra mais recente, Silva (2020b) retoma a discussão do corpo em relação à ciência, sua necessidade e importância no tempo presente e suas contradições em vista de tamanha desigualdade econômica e social no mundo e, de forma específica, no Brasil.

Diante do movimento científico e frente à desigualdade e às situações de injustiça social global, associadas a uma injustiça cognitiva global, Santos (2019) sugere, como possibilidade superadora, uma episteme inovadora que confronte a ciência moderna (monocultural) pela diversidade de saberes – a ecologia dos saberes – a fim de promover uma justiça cognitiva, indispensável à justiça social. Essa propositiva científica pode ser tomada como uma alternativa para que compreendamos, conforme Sarlo (2005, p. 180), que no tempo presente estamos a viver uma situação mundial em que não estamos livres "[...] de senhores brancos que usavam bonés de explorador, como se via nos filmes". A essa sua constatação, segue outra, a de que, certamente, "[...] algo desandou no meio do caminho" (Sarlo, 2005, p. 180).

Em texto que discute os corpos na rua em aliança e políticas, Butler (2018) levanta essa mesma perspectiva da resistência necessária como uma luta coletiva e representativa dos princípios democráticos pelos quais lutamos. Para ela, uma resistência plural e corporificada é crucial neste momento, pois, assim, "[...] ela vai implicar a reunião daqueles que não são passíveis de luta no espaço público, fazendo da sua existência e da reivindicação por vidas visíveis a demanda por uma vida **anterior** à morte, algo exposto de maneira simples" (Butler, 2018, p. 238, grifo nosso).

Ao refletir sobre a pandemia e a necessária estruturação social decorrentes do novo padrão de vida imposto de forma drástica e imediata em fins de 2019 e que se estendeu durante todo o ano de 2020, Zizek (2020, p. 85) afirma que o maior desafio decorrente deste novo tempo

> [...] é o prevalecimento de um novo capitalismo bárbaro: muitos fracos e idosos serão sacrificados e abandonados à morte, os trabalhadores terão

> de aceitar um padrão muito mais baixo de vida, o controle digital de nossa vida perdurará como uma característica permanente, as distinções de classe devem se tornar ainda mais que hoje uma questão de vida ou morte... Quantas das medidas comunistas, que aqueles no poder agora se veem obrigados a aplicar, permanecerão?

Dos aportes imprescindíveis que em tempos difíceis como este que estamos a atravessar, é necessário que nos coloquemos como intelectuais diante desta encruzilhada da vida a criar possibilidades alternativas para essa ‘teia da vida’ que estamos a tecer. Desta metáfora tão expressiva, ‘teia da vida’, é fundamental elaborarmos possibilidades que efetivamente passem pelo reconhecimento de nossas ações, interações e disseminações que superem as condições de injustiças, desigualdades e práticas autoritárias como vemos eclodir no tempo presente.

Augé (2012), em *Para onde foi o futuro?*, reflete sobre o tempo presente para responder a essa pergunta que, certamente, não é só dele, mas também de grande parte da população mundial, e escrutina múltiplas dimensões da mundialização. Passa por aspectos simbólicos, científicos e políticos até chegar à reflexão sobre possíveis causas da crise atual. E, como consequência desse passeio interessado, aponta-nos uma perspectiva de esperança no futuro.

E é esta a nossa aposta, na esperança. De esperança no futuro. Encontramo-nos imersos em ideologias de fim de mundo, em guerras reais e ameaças imaginárias, na pobreza imensa, em um mar de abundância que pode ser usufruída por poucos. Silva (2020b, p. 21) completa: em “[...] tempos críticos, de uma brutalidade e perda de humanidade do ser humano, precisamos de esperança e de utopia. Necessário retornar a utopia para podermos construir um mundo melhor, uma sociedade mais justa e igualitária, econômica e socialmente”.

Na mesma linha de raciocínio, Harvey (2009) apresenta a necessidade de desenvolvermos espaços de esperança que nos coloquem à frente como ‘arquitetos rebeldes’, a saber:

> Enquanto nós, arquitetos rebeldes não conhecermos a coragem de nossa mente e estivermos preparados para dar um mergulho igualmente

> especulativo em algum desconhecido, também nós continuaremos a ser objetos da geografia histórica (como abelhas operárias) em vez de sujeitos ativos que levem conscientemente ao limite as possibilidades humanas (Harvey, 2009, p. 334).

Defendemos aqui que, seguramente, os limites das possibilidades humanas são infinitos em corpos que são sujeitos ou agentes do processo. Portanto, a linguagem corporal apresenta o maior potencial expressivo do ser humano no meio social. Ou seja, compreendemos que os corpos, em suas potencialidades, podem ser responsáveis, por meio de seus entrelaçamentos culturais, pela constituição de outra episteme. São, por assim dizer, corpos capazes de escancarar resistências ao que está posto e mudar / transformar histórias. Vale ressaltar que, para nós, a realidade histórica é viva e vivida por por cada um de nós que a tecemos na 'teia da vida'. Essa realidade histórica é eminentemente corporal. Então, uma questão que nos move como partícipes da comunidade científica que produz conhecimento tendo como foco de investigação a temática do corpo e cultura continua a ser sobre 'o que pode o corpo no tempo presente?', especialmente, neste tempo de desigualdades e incertezas diante de um contexto pandêmico.

Neste ponto ajuda-nos a compreensão apresentada por Le Breton, quando aborda as emoções como expressão dos sentimentos e nesse âmbito capaz de mobilizar os seres humanos a fim de se tornarem humanos. Para ele, "[...] a existência é um fio contínuo de sentimentos mais ou menos vivos ou difusos, os quais podem mudar e contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias. O gozo do mundo é uma emoção que cada situação renova de acordo com suas próprias cores" (Le Breton, 2019, p. 137).

Em outro momento o autor, apresenta-nos a perspectiva corporal do ser e do aprender, desde o momento inicial da vida, pelos sentidos, pelo corpo:

> A criança abre-se a um mundo de sentidos e significados, aprendendo tudo do seu corpo. "No meio da evidência há o vazio", escreveu Edmond Jabès, ou seja, a liberdade, a capacidade de cada um para criar as fronteiras do mundo em que se pretende viver o mais feliz possível. A condição do ser

> humano permanece incompleto, com uma infinita capacidade de, a cada momento, entregar-se ao mundo. A melhor aquisição da criança não é a de armazenar o conhecimento, e sim de não ignorar que no mundo, que lhe é dado, jamais se termina de aprender (Le Breton, 2020, p. 28).

Com essas sinalizações aqui pontuadas que depreendemos como inclusivas, afirmamos a necessidade de mantermos o debate aberto, em especial nos temas referentes ao corpo e à cultura no tempo presente. Um tempo em que, paralelamente ao recuo momentâneo das ruas para o espaço privado, vivenciamos uma ampliação e mergulho profundo nas janelas e caminhos virtuais. Uma exigência de estarmos ligados e imóveis na frente das telas televisivas e computacionais por longo e exaustivo tempo. Uma ampliação que exige outras aprendizagens e muitas outras indagações e questionamentos, até podermos alcançar novamente o espaço da rua como política dos corpos em alianças, reivindicações, lutas. Corpos e culturas que resistem.

Por fim ...

Devemos esperançar corpos e culturas com a compreensão anunciada por Benjamin (2010, p. 119), em sua Tese XIV, de uma história em construção, "[...] cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora". Um tempo grávido de possibilidades de que cada instante apresente uma possibilidade única, em que os espaços de resistência se tornem revoluções cotidianas nos / dos corpos. Revolução aqui compreendida não apenas como a locomotiva da história, mas no sentido apontado por Benjamin (2010) como a capacidade humana de travar o comboio antes que ele caia no abismo...

Ao refletirmos sobre o tempo presente – em que a humanidade se encontra fragilizada pelas desigualdades estruturais, pelo individualismo do mercado, pela crise sanitária somada à crise da política, por conflitos diversos como o desencadeado pelo desrespeito às diferentes crenças religiosas, exacerbação de práticas de racismo, fascismo, machismo –, o corpo, condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, tem como desafio

superar práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força, evidenciando seus espaços de luta e de percepções das emoções, que o motivam e o tornam humano.

Mais do que uma resposta 'sanitária' precisamos de uma resposta humanitária, que possa fincar e estabelecer relações mais solidárias que ultrapassem a condição individual. Uma postura que avance e ultrapasse soluções que postulam certa compactação de políticas individualistas do corpo misturada a um profundo desinteresse pela vida coletiva.

Seria possível vivermos uma boa vida quando temos um mundo marcado por contradições sociais e práticas autoritárias, sob a égide da lógica do capital, da exploração humana, do apagamento e invisibilização do ser? Estamos nós, corpos, a nos reeducarmos em novas estratégias de sobrevivências frente a essa realidade? A educação física e as ciências do esporte, como áreas de conhecimento que abordam o corpo em movimento (e aqui cabe-nos ressaltar a compreensão do movimentar para além do conceito mecânico, mas como corpo simbólico, ético, estético, político, social), devem se ater a algumas questões: como podemos lidar com esses diferentes corpos frente aos desafios propostos?

Precisamos entender que somos parte da humanidade e da cultura humana! Talvez esse seja o nosso grande desafio para pensarmos – esperançarmos – tanto no contexto pandêmico decorrente do Covid-19 quanto diante dos desafios pandêmicos de práticas autoritárias, xenofóbicas, racistas que estamos vivendo em diferentes esferas da vida social.

Referências

ALBUQUERQUE, A. L. Sem espaço para enterrar as vítimas do Covid-19, Manaus empilha caixões. **UOL Cotidiano**, 27 abr. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/sem-espaco-para-enterrar-as-vitimas-da-covid-19-manaus-empilha-caixoes.shtml. Acesso em: 20 abr. 2020.

AUGÉ, M. **Para onde foi o futuro?**. Campinas: Papirus, 2012.

BENJAMIN, W. **Aviso de incêndio**: uma leitura das teses ‘Sobre o conceito de história’. (Michael Löwy). 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil Registra 5.698.353 milhões de pessoas recuperadas. 2 dez. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/brasil-registra-5-698-353-milhoes-de-pessoas-recuperadas. Acesso em: 3 dez. 2020.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

INGOLD, T. **Antropologia**: para que serve?. Petrópolis: Vozes, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE - Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, 43.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LE BRETON, D. Aprender o mundo pelo corpo. *In*: SILVA, M. C. P. (org.). **De corpo inteiro**: corpo, cultura e educação no tempo presente. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 27-43.

MAISONNAVE, F. Jovem de 15 anos é o primeiro Ianomâmi a morrer após contrair Corona Vírus. **Folha de S.Paulo**, Saúde, 10 abr. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/04/jovem-de-15-anos-e-primeiro-ianomami-a-morrer-apos-contrair-coronavirus.shtml Acesso em: 20 abr. 2020.

MARÍN, J. Globalização, educação e diversidade cultural. **Revista Tellus**, ano 6, n. 11, p. 35-60, 2006.

MAUSS, M. **Sociologia & Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

OLIVEIRA, W. K. *et al.* Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 2, e2020044, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 dez. 2020.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SARLO, B. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SILVA, M. C. P. Nota introdutória. *In*: SILVA, M. C. P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2020a.

SILVA, M. C. P. **Tempos de esperançar corpos e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2020b (no prelo).

SODRÉ, M. **Reiventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZIZEK, S. **Pandemia**: Covid-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020.

11

É possível pensar em lazer no tempo presente?: reflexões sobre o lazer e as condições de vida

Humberto Luís de Deus Inácio e Giselle Helena Tavares

> Fluxo é o lazer, onde a quebrada se une
> Autoridade tá com ciúme, pega na mão e assume
> (Rincon Sapiência, 2019)[82]

Introdução

O lazer é um fenômeno social moderno de alta complexidade. Com dimensões sociais, culturais, econômicas, subjetivas, esse aspecto da vida cotidiana é objeto de desejo da maior parte da população. Assim, esse fenômeno é compreendido na realidade brasileira como um direito previsto na Constituição, cabendo ao Estado a garantia de acesso a todas e todos os brasileiros (Stoppa; Isayama, 2017).

Como diz Lulu Santos, 'todo mundo espera alguma coisa de sábado à noite'... Fins de semana, férias, feriadões, em casa, no quintal ou na área comum do condomínio, em espaços e equipamentos públicos ou privados, só ou acompanhado, na cidade ou 'turistando', ocupar o tempo[83] com atividades lúdicas, prazerosas, desopilantes tem grande significado na vida da maioria das pessoas. Entretanto, pesquisas indicam que, apesar de sua importância, em tempos de crises política, social e financeira, o lazer é uma das primeiras atividades a see retalhada ou limitada pelas famílias brasileiras, afinal, por mais que o lazer seja entendido como uma necessidade humana e uma dimensão da cultura (Gomes,

2014), esse fenômeno sofre impactos no âmbito da ‘hierarquização’ das necessidades humanas básicas[84]. E considerando a imensa, vasta e colossal desigualdade social existente no Brasil, isso nos parece bastante justificado, a partir do momento em que as pessoas não encontram as mínimas condições básicas para sobrevivência como saúde, alimentação, saneamento básico e trabalho.

Assim, é importante que entendamos que as condições de acesso ao lazer traçam relações muito próximas com as tais ‘iniquidades sociais’. Mas o que são condições de vida iníquas? Exatamente quando aos direitos humanos universais guardados a todos os homens, mulheres e crianças são feridos como o acesso ao trabalho, renda, serviços de saúde de qualidade, à educação, à cultura, à habitação, ao transporte, ao lazer, ao meio ambiente sustentável e a redes sociais de solidariedade ou redes de suporte social (Relatório..., 2017).

Para que os direitos humanos, e o direito ao lazer, o qual será tratado neste texto, especificamente – sendo um direito fundamental garantido pela constituição – sejam operacionalizados na prática, faz-se necessário que os órgãos e instituições nos três níveis de governo, em união com profissionais envolvidos nesse campo de atuação, estejam com o mesmo objetivo: responsabilizar-se pela garantia do acesso igualitário ao lazer, sem distinção de gênero, raça, orientação sexual e questões socioeconômicas.

Podemos dizer, então, que, no tempo presente, a estrutura social existente no Brasil imprime uma dinâmica que possibilita que indivíduos localizados nos estratos socioeconômicos superiores tenham condições de incluírem experiências de lazer em suas vidas, comparado com aqueles que se encontram em estratos socioeconômicos inferiores, de maneira interseccional às questões de gênero e raça. Notamos isso, seja em contextos normais ou neste momento excepcional apresentado pela pandemia do coronavírus SARS-Covid-19, em que as desigualdades sociais estão sendo potencializadas e escancaradas. É sobre isso que este texto pretende debruçar-se e contribuir para a compreensão da estreita

ligação entre o lazer e a condição de vida em geral, no tempo presente.

O lazer no Brasil no tempo presente...

Há cerca de quatro décadas, o lazer - enquanto um fenômeno social - passou a ser estudado com profundidade no interior das instituições brasileiras, sejam as universidades, centros de pesquisas e/ou institutos governamentais tais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia, a psicologia e a educação, entre outras, apresentam contribuições significativas para a compreensão do lazer em seus múltiplos aspectos. Mas, facilmente observamos que é a área da educação física aquela que mais tem produzido sobre o tema, e não apenas para um entendimento conceitual, como também para a indicação de políticas e ações públicas e setoriais de lazer e para sua afirmação enquanto conteúdo de formação e intervenção profissional. É especialmente no interior das universidades públicas, na formação em educação física, que esse tema se constitui de grande relevância.

Autores apontam que houve uma espécie de trajetória nos estudos sobre o lazer no Brasil - a qual começou por volta dos anos 1940 com a proposição de jogos e brincadeiras, em um arcabouço denominado 'Recreação', passando pela introdução da sociologia do lazer (Dumazedier, 1980), desde que houve um olhar mais atento às relações entre o lazer e o mundo do trabalho, percorrendo, então, o campo educativo com a educação para e pelo lazer (Marcellino,1998) e sua inserção definitiva enquanto conteúdo da formação inicial em educação física, em que observamos uma superação histórica da recreação como uma disciplina reprodutivista, para a elaboração de estudos sustentados empiricamente. Por outra via, nos anos 2000 surgiram novos atores e autores, com outras perspectivas como a cultural, de Vitor Melo, e a de viés marxista, com Fernando Mascarenhas.

Além da perspectiva social ligada ao lazer como oposição do trabalho, alguns(mas) autores(as) brasileiros(as) avançaram no entendimento daquele como uma necessidade humana e uma dimensão da cultura, focalizando, para além dos aspectos sociais, as questões psicológicas e motivacionais para o envolvimento no lazer. Essa perspectiva foi apresentada pelas autoras Christiane Gomes, Gisele Schwartz e pelo autor Gustavo Luís Gutierrez. Outra contribuição bastante importante para os estudos do lazer no Brasil são as leituras pós-modernas realizadas por Giuliano Pimentel.

Apesar de os estudos do lazer no Brasil terem avançado consideravelmente nas três últimas décadas na elaboração e entendimento dos aspectos conceituais, ainda notamos forte influência dos autores euroamericanos, os quais foram motivados a elaborarem seus estudos e conceitos a partir de relações hegemônicas e em um contexto situado nas mudanças ocorridas na Europa, especialmente no âmbito da Revolução Industrial. Compreendemos, assim, o que Gomes (2014) denominará de 'colonialidade do poder' e a 'colonialidade do saber' como estratégias de dominação cultural. Assim, o entendimento do lazer no Brasil demanda uma compreensão histórico-cultural-socialmente situada, emergindo para a importância da construção de um saber latinoamericano, amefricano, como diz Lélia Gonzales (1988).

Além desses aspectos conceituais, surgiram importantes aportes científicos às políticas públicas de lazer − sempre associadas, também, às políticas esportivas; destacamos aqui a ação do extinto Ministério do Esporte, o qual passou a fomentar estudos e investigações sobre o esporte e o lazer, com o devido aporte de recursos financeiros, dinâmica esta que contribuiu para o surgimento de grupos de pesquisas, doutores, mestres, disciplinas nos cursos de formação inicial, grupos de trabalho temáticos, associações e eventos científicos, entre outros reflexos.

Ainda nessa esteira, presenciamos a criação de um programa de pós-graduação interdisciplinar em estudos do lazer, na Universidade Federal de Minas Gerais, o qual alavancou ainda mais a produção do conhecimento científico sobre as distintas dimensões desse

fenômeno. É no âmbito desse programa que vimos surgir o primeiro periódico brasileiro inteiramente dedicado a publicizar estudos e investigações específicos sobre o lazer. E, ainda no campo científico, foi criada nos últimos anos a Anpel − Associação Nacional de Pesquisadores do Lazer −, a qual também organiza a publicação de uma revista (RBEL − Revista Brasileira de Estudos do Lazer), ampliando ainda mais as alternativas para a construção e intercâmbio do conhecimento nessa temática.

Importante destacarmos a relevância histórica de eventos específicos sobre lazer para o desenvolvimento desse campo de pesquisas como o Encontro Nacional de Recreação e Lazer (Enarel), tendo sua primeira edição realizada em 1989 em Brasília (DF), a partir da ideia de um grupo de professores e pesquisadores do campo do lazer e recreação (Marcellino; Isayama, 2014), e o Seminário Lazer em Debate, que desde o ano de 2014 está sendo realizado simultaneamente ao Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer (CBEL).

Já no que diz respeito ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, destacamos a publicação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e dos Cadernos de Formação RBCE, a organização bianual do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e, em anos alternados, os eventos regionais. Especificamente sobre o lazer, podemos indicar dois momentos significativos relacionados aos estudos do lazer: a criação do Grupo de Trabalho Temático Lazer e Recreação, em 1997, e sua posterior alteração de identidade, em 2012, quando passou a se intitular *Lazer e Sociedade*. É no interior deste GTT que circulam, através dos anos, pesquisadores mais renomados, outros em fase inicial, outros ainda apenas temporários (quando migram de campo de investigação), revezando-se na sua coordenação e apresentando diversas e necessárias conceituações para a compreensão do lazer.

Tschoke (2016), ao realizar um estudo sobre o processo histórico do GTT Lazer e Sociedade, reconhece este GTT como espaço de formação acadêmica, um ‘laboratório de conduta científica’, de ‘apadrinhamento’ e resistência. Este GTT também foi reconhecido

como um importante polo de produção e disseminação de conhecimento sobre o lazer, sendo um espaço de encontro, debate e diálogo para diferentes gerações de pesquisadores que se interessam pela temática (Myskiw, 2015; Tschoke, 2016; Tavares; Pacheco; Schwartz, 2020).

Isso posto, resta ressaltarmos que não há intenção de apresentarmos aqui algum conceito e um resgate histórico sobre os estudos do lazer no Brasil, mas reconhecer a riqueza dos estudos sobre o tema, reflexo de muito esforço. Todavia, será imprescindível aceitarmos as demandas existentes no campo dos estudos do lazer, problematizando o 'Tempo', o 'Espaço' e a 'Atitude' como categorias fundamentais para as discussões que aqui seguem e as suas relações com as condições de 'acesso' (cultural, social, econômico, psicológico, espiritual etc.) que cada pessoa tem.

O lazer como direito social – de sua constituição ao seu 'quase' desmonte

Já é domínio público que o lazer passou ao status de direito social com a promulgação da Constituição Federal de 1988. É evidente que isso não se deu por gentileza do Congresso Nacional tampouco por boas práticas da classe empresarial.

Entre os vários adjetivos que acompanham o tempo para o lazer – livre, disponível, individual, subjetivo etc., temos o tempo 'conquistado' (Bramante, 1998). Tal adjetivação objetiva explicitar as lutas da classe trabalhadora por melhores condições de/no trabalho e da vida fora dele, o que, obviamente, inclui o tempo e o acesso ao lazer.

Podemos, então, asseverar que o lazer, enquanto um direito social é fruto, também, dessas bravatas da classe que vive do trabalho. Todavia, desde algumas linhas expressas da Constituição até sua concretização na realidade de milhares de brasileiras e brasileiros, um longo processo precisou − e precisa − ser desenvolvido, especialmente pelas transformações por que o mundo do trabalho vem passando nos últimos anos.

Se, para a maioria dos autores, o lazer é constituído por um 'tempo', uma 'atividade' e ainda pela 'atitude' do indivíduo frente às oportunidades que se lhes apresentam, importa destacarmos o 'acesso' como outro significativo e indispensável elemento constituinte[85]. Não entendemos que o acesso esteja diluído na categoria tempo, mas é certo que depende deste.

Entretanto, o 'acesso', enquanto aspecto do lazer, nos tempos atuais, deve ser discutido amplamente e com rigor, haja vista as profundas transformações no mundo de quem vive do trabalho (Antunes, 1995), aliadas às reformas previdenciárias e às leis trabalhistas, à retirada de direitos, entre outros feitos que, direta ou indiretamente, restringem o acesso e o tempo para o lazer. Aqui argumentaremos sobre a restrição do tempo para o lazer e da pauperização das condições sociais, culturais e econômicas que determinam, em certa monta, o acesso ao lazer.

O lazer nos governos Lula e Dilma, o golpe e o avançar do fascismo no Brasil

Desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, até o primeiro ano de mandato do governo Lula, em 2003, podemos dizer, com alto grau de confiabilidade, que o lazer não esteve nas pautas governamentais, ao menos aquele de conteúdos físico-esportivos[86], expresso em inúmeras práticas corporais e no esporte participação[87].

Mas, com a consolidação do esporte nacional, traduzida na pasta do Ministério do Esporte, o lazer de conteúdos físico-esportivos (LFE) passou a fazer parte das demandas institucionais daquela pasta, especialmente na Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL[88]). Tal dinâmica, em efeito cascata, se espalhou pelas unidades da federação, nos órgãos estaduais e municipais responsáveis por empreender ações e políticas de afirmação do direito constitucional ao lazer.

Naquele período três grandes ações ‘deram o tom’ da secretaria: os Programas Esporte e Lazer na Cidade (PELC) e Segundo Tempo (PST) e a implementação da Rede CEDES, com a instituição de chamadas públicas para fomento à pesquisa científica − os dois primeiros denominados de ‘programas sociais esportivos’ (Carneiro *et al.*, 2019). Desde então, temos observado uma quantidade significativa de produções, especialmente avaliativas, sobre essas ações; destarte uma série de críticas, chama a atenção o fato de que os autores convergem na aceitação de que houve ampliação do acesso ao LFE no âmbito daqueles programas.

Destacamos também a importância das Conferências Nacionais do Esporte (CNE), realizadas nos anos de 2004, 2006 e 2010, a partir do decreto presidencial de 21 de janeiro de 2004 (Brasil, 2004), durante a primeira gestão do presidente Lula. Essas conferências direcionaram a ainda tão almejada criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer (SNEL). A existência dessas conferências como espaços de participação popular referendou a implementação de um governo autodenominado de democrático-popular, pautado na gestão democrática e participativa.

As conferências realizadas tiveram os seguintes temas: a I CNE (2004), o *Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano*; a II CNE (2006), o *Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano*; e a III CNE (2010), o *Plano Decenal de Esporte e Lazer: 10 pontos em 10 anos para colocar o Brasil entre os 10 mais* (Castelan, 2011). Apesar do aparecimento do nome ‘lazer’ nos títulos das conferências, o direito ao lazer nem sempre esteve fortemente presente nas três edições realizadas, pois o mesmo aparece na maioria das vezes submetido ao conceito do esporte, não apresentando uma compreensão que pressupõe uma transformação crítica e transformadora da sociedade.

Apesar de pouco vistas ações práticas nesse sentido, as diretrizes das Conferências Nacionais, a destacarmos a primeira edição em 2004, que traz como uma das diretrizes a ‘Integração étnica, racial, socioeconômica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiência e com necessidade especial de qualquer natureza’, e a segunda edição

em 2006, que aponta como princípio a ‘Reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social’ e como ação estratégica ‘Garantia da oferta regular e da difusão da cultura das práticas esportivas escolar e de lazer para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, etnia, sexo, idade ou condição social’, apresentam o reconhecimento da necessidade de considerarmos as diferentes condições de acesso a que os brasileiros e brasileiras estão submetidos.

Por mais que houvesse uma sinalização bastante positiva de um novo espaço para a formulação política no âmbito do esporte e lazer no Brasil, Castelan (2011) e Araújo (2013) afirmaram que infelizmente o Estado brasileiro, nos governos Lula e Dilma, ‘tampouco no governo Temer’, não priorizou a maioria das ações deliberadas a partir da participação popular, dando enfoque aos megaeventos esportivos e ao investimento de infraestrutura esportiva. Os aspectos relacionados à garantia de universalização do direito do esporte e lazer, apesar de terem conquistado espaço na pauta política, não se tornam políticas prioritárias de governo, muito menos políticas de Estado, como era almejado por aqueles ligados aos movimentos progressistas.

Outro aspecto importante nesse processo é o reconhecimento da destinação de recursos como elemento chave para o desenvolvimento do esporte e lazer no país. A partir de estudos realizados por importantes pesquisadores brasileiros sobre os governos Lula, Dilma e Temer (Almeida; Marchi Júnior, 2010; Athayde; Mascarenhas; Salvador, 2015; Carneiro *et al.*, 2019; Mascarenhas, 2016), observamos que o governo Lula foi o período em que houve maior direcionamento de recursos ordinários ao Ministério do Esporte, tendo redução gradativa nos demais governos, com ápice no governo Temer. Nos 16 anos de existência do Ministério do Esporte, o maior foco de investimentos esteve relacionado à gestão e infraestrutura e realização dos megaeventos esportivos. Ressaltamos, além disso, o enfoque do governo Temer na aprovação da reforma trabalhista e da Previdência, que são pautadas na flexibilização e precarização das condições do

trabalhador brasileiro, traçando, assim, estreitas relações com a não preservação do lazer como direito, sendo o “acesso” ao lazer extremamente prejudicado.

Se os diagnósticos não são totalmente favoráveis ao reconhecimento do esporte e lazer como direitos, com a posse do atual presidente e com a extinção do ME em 2019, transformando-o novamente em Secretaria Especial do Esporte, dentro da estrutura do novo Ministério da Cidadania (Brasil, 2020), a situação se tornou ainda mais desanimadora, considerando que este governo está alicerçado nos ideais do neoliberalismo e do conservadorismo, com intenções voltadas quase que exclusivamente aos interesses do capital. Com o ex-ministério transformado em Secretaria do Esporte, seria bastante provável que o esporte e principalmente o lazer fossem direcionados para o ‘final da fila’ no orçamento da União, além disso que as ações realizadas nesse âmbito atendam às expectativas conservadoras do governo em questão.

Além disso, Frizzo (2019), ao denominar esse movimento de ‘ultraliberal’, ainda nos lembra que, para além da desresponsabilização do Estado na garantia de políticas sociais, essa ação vem acompanhada de mecanismos que promovem a iniciativa privada como a responsável pelas ofertas de serviços a que o governo deixa de atender. Esse conjunto de ações reforçam nosso argumento relativo ao 'acesso' ao lazer como característica importante a ser analisada, considerando que o projeto político vigente, nas palavras de Frizzo (2019, p. 12),

> É composto de retrocessos civilizatórios que vão desde a esfera econômica produtiva, com o desmonte de direitos trabalhistas, previdenciários e do serviço público, até a esfera dos direitos humanos com medidas de restrições a liberdades, repressão a lutas sociais e fortalecendo as ideias patriarcais racistas, xenofóbicas e homofóbicas como política de Estado.

Já no ano de 2019 observamos o desmonte das ações no âmbito do esporte e lazer, com a incerteza de quais projetos continuariam ou não e como continuariam. Ainda em 2020 não é possível encontrarmos informações atualizadas no site da Secretaria Especial sobre a estruturação da pasta. Além disso, em meados de novembro

de 2020, após diversas ações que reforçaram o desmantelamento dessa secretaria, foi publicada oficialmente a saída de 524 trabalhadores contratados sob a forma terceirizada, que estavam vinculados à Pasta, cerca de 2/3 de seus técnicos (Vecchioli, 2020), não significando a contratação de servidores concursados para atuação nesse órgão, provocando um novo choque de indignação, especialmente entre gestores, federações, atletas e acadêmicos.

Isso posto, resta reafirmar que as políticas públicas de LEF vêm sendo desmanteladas desde o impeachment da presidenta Dilma, de maneira geral, para toda a população brasileira. Entretanto, tais políticas, mesmo quando alçaram algum destaque nos governos Lula e Dilma, sempre tiveram dificuldades em chegar às periferias, às classes menos abastadas, em comunidades discriminadas e/ou minoritárias, onde classe social, raça, gênero e escolaridade acabam por se constituir em aspectos que restringem ainda mais o acesso ao lazer, não por si mesmos, mas porque as políticas públicas chegam pouco ou nem chegam a eles.

Podemos pensar em 'acesso' ao lazer no Brasil no tempo presente?

A partir dos engendramentos apresentados até então, com o desmantelamento do lazer no âmbito das políticas públicas e o surgimento de uma forte onda neoliberal e conservadora no Brasil, questionamo-nos: quem tem de fato acesso ao lazer no Brasil? Para iniciarmos o esforço de responder esta pergunta (sabendo que estamos longe de apontamos uma resposta), destacamos que marcadores sociais como gênero, cor/raça e fatores socioeconômicos podem determinar o acesso às ações e serviços de lazer, esporte e saúde, afetando diretamente as oportunidades e experiências que uma pessoa pode ter ao longo de sua vida (World Health Organization – WHO, 2018).

Para exemplificar esse panorama, recorremos a alguns dados publicados recentemente no Brasil, como a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – Práticas de esportes e atividades físicas

(PNAD, 2015), o Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional sobre Atividades Físicas e Esportivas e Desenvolvimento Humano (Relatório..., 2017), elaborado pelo Programa das Nações Unidas e a pesquisa intitulada “Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas”, realizada por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, organizada por Edmur Antonio Stoppa e Hélder Ferreira Isayama em 2017.

Essas pesquisas, de modo geral, dão o tom da problematização sobre o ‘acesso’ ao lazer no Brasil, evidenciando a estreita relação desse acesso a grupos privilegiados como homens, brancos, jovens, com alta escolaridade e maiores rendas. Assim, para Pedrão e Uvinha (2017), a grande desigualdade social existente no Brasil há muito tempo reforça essa condição, impossibilitando o acesso igualitário a todas e todos ao lazer, somados à carência na formação escolar, diminuindo o acesso a espaços educativos que estimulem vivências críticas e criativas no âmbito do lazer.

Especificamente sobre as mulheres, considerando a importância do tema, o Relatório... (2017) dedicou um número especial sobre esse assunto (Altmann, 2017). Assim, observamos que o envolvimento de mulheres em LEF é 40% inferior aos homens (Relatório..., 2017). Algumas das justificativas para esse fato são de caráter social e/ou ambiental, relacionado às responsabilidades familiares, à dupla jornada de trabalho conferida às mulheres, os significados e estereótipos de gênero presentes nessas atividades ou ainda pelas barreiras iniciadas na própria escola sobre o que é permitido para meninas diferentemente dos meninos.

Além disso, Soutto Mayor e Isayama (2017) apresentam um dado interessante sobre as escolhas no lazer, em que homens demonstram maior interesse nos conteúdos físico-esportivos e as mulheres, em conteúdos sociais. Esse dado reforça a influência dos estereótipos de gênero e das barreiras sociais e culturais no envolvimento em atividades do contexto do lazer.

Ademais, os dados apresentados pelo Relatório... (2017) ainda destacam a necessidade de um olhar atento para a interseccionalidade de gênero e raça, dando destaque aos

resultados desfavoráveis às mulheres negras, de menor escolaridade e menor renda. Entendemos, então, que racismo e sexismo devem ser analisados de maneira articulada, para, assim, termos compreensão ampla do modo de funcionamento da sociedade (Davis, 2016) – e consequentemente do acesso ao lazer.

Ainda sobre as questões raciais, o pesquisador norte-americano Rasul Mowatt escreveu em 2009 e atualizou em 2020 um texto intitulado 'Notas de um filho (pesquisador, professor) do lazer: expandindo uma compreensão da supremacia branca no lazer'. Esse texto ajuda na reflexão sobre o racismo existente de modo declarado e/ou de modo invisibilizado dentro das organizações, políticas e ações no âmbito do lazer, inclusive, no contexto acadêmico. Mowatt (2009) apresenta uma imagem da Conferência Anual de Gestores de Parques, ligada à Associação Nacional de Parque e Recreação em 1965. A foto estava composta majoritariamente por homens, brancos e, ainda, com uma bandeira hasteada que representava o apoio militar ao direito de possuir negros escravizados.

Apesar do ocorrido em meados dos anos 1960, infelizmente as questões raciais ainda carecem de atenção do âmbito das políticas públicas e também do meio acadêmico, favorecendo oportunidades equitativas. Para Mowatt (2020), ao voltarmos a atenção dos estudos do lazer para as discussões que envolvem o racismo e a branquitude, as pesquisas, as ações, a elaboração de teorias e as reflexões realizadas podem servir como importantes ferramentas para a justiça social.

Assim, a partir desta breve análise da realidade brasileira sobre o 'acesso' ao lazer somada ao avanço da denominada onda conservadora e neoliberal e o esvaziamento cada vez maior de ações progressistas que garantam os direitos sociais de todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, etnia, sexo, idade ou condição social, ousaremos neste texto apresentar alguns prognósticos que possam contribuir com as reflexões de um futuro em que o lazer seja efetivamente garantido como um direito e entendido como uma importante ferramenta para a mudança social.

Alguns prognósticos

> Sempre haverá algo de subversivo e revolucionário na cultura que é feita pelas periferias. Para um rico, branco e conservador nada é mais ofensivo que um pobre curtindo a vida. Porque quando vê um pobre se divertindo, aquele hipotético branco conservador acha que a hierarquia racial e social tá ameaçada. Então pobres de todo mundo, divirtam-se (Djonga, 2019).

Para finalizar as reflexões realizadas neste texto sobre o acesso ao lazer no Brasil, recorremos ao trecho de uma entrevista dada por Djonga, um artista negro, rapper, escritor, historiador e compositor brasileiro, para reforçar o quanto a estrutura social e o acesso ao lazer dialogam no Brasil. Marcellino estava certo ao criticar o tempo 'livre' de Dumazedier: as coerções são muitas e, acrescentamos, se ampliam à medida que o Estado se ausenta.

Normalmente, os textos acadêmicos finalizam com algumas conclusões e/ou considerações finais. Não será diferente aqui, contudo entendemos que há uma necessidade premente de apontarmos alguns desafios que estão postos, prevermos para onde vai/está indo o LEF, apresentarmos alguns caminhos novos ou a serem retomados para que o acesso ao lazer volte a se constituir em significativo elemento constituinte da cidadania brasileira.

Nessa direção, mais que um prognóstico, indicamos que o lazer deve ser um direito social de primeira ordem, tal qual denota seu lugar na constituição federal. Uma mirada às mais importantes e significativas políticas públicas de esporte e lazer das últimas décadas nos permite dizer que foi em governos do campo mais progressista que as mesmas avançaram. Diferentemente de outras administrações tipicamente conservadoras, em que o esporte de alto rendimento ocupou basicamente todo o espaço público e dominou enquanto objeto de investimento, são as gestões mais populares que atentam para a importância e o significado do lazer na vida cotidiana. Não resta dúvida sobre a visão do atual governo federal sobre o lazer: os desmontes das políticas públicas nesse campo são provas da marginalização e pauperização do lazer.

Assim, é premente que os diferentes setores ligados ao lazer, seja no âmbito público, privado, órgãos ligados ao terceiro setor,

universidades bem como pesquisadores, estudantes e sociedade civil, se unam no sentido de reivindicar a retomada das discussões sobre o Sistema Nacional de Esporte e Lazer. E, ainda, que este sistema seja pautado nas deliberações das conferências nacionais, reconhecendo o lazer como uma necessidade humana e um direito a serem garantidos sem distinção de gênero, raça, cor, idade, escolaridade e condições de vida. Nesse sentido, merecem atenção as ações realizadas pela ANPEL, CBCE e outros órgãos para que exerçam seu papel representativo no âmbito das ações propostas pelo Estado.

Outro aspecto importante é o protagonismo das universidades e grupos de pesquisa, aliados a um investimento em ciência e tecnologia. A universidade tem papel importante na realização de ações que articulem a pesquisa, o ensino e a extensão bem como o fortalecimento da formação complementar e continuada de agentes qualificados para atuarem no campo do lazer, sendo estes efetivos canais de educação pelo e para o lazer.

Além disso, é necessário que os pesquisadores ligados aos estudos do lazer invistam na produção de um conhecimento descolonizado, que conheça e reconheça a cultura e as características do povo latino-americano e amefricano. A criação de uma raiz de conhecimento própria pode ampliar o entendimento sobre o racismo, sexismo e elitismo que demarcam o acesso ao lazer no Brasil.

E, ampliando nossa ação prognóstica, indicamos a imperativa necessidade de revisão das últimas alterações nos direitos trabalhistas e na reforma da Previdência, sem o que a classe que vive do trabalho sequer terá mais algum tempo para o lazer, requerendo toda a sua força produtiva apenas e tão somente para sua sobrevivência; o tempo para o lazer e as possibilidades de acessá-lo se perderão diante da luta cotidiana por alimento, abrigo, saúde, educação e outras necessidades básicas.

Para encerrarmos, destacamos a importância da diversidade tanto no âmbito da gestão como na produção de conhecimento no campo do Lazer. Para que seja possível se atender às diferentes demandas

de acesso ao lazer existentes no Brasil, precisamos que os cargos de poder, políticos e acadêmicos sejam ocupados por mulheres, negras e negros, população LGBTIA+, indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

Acreditamos que somente será possível se resolver muitas das problemáticas aqui apresentadas sobre o acesso ao lazer no Brasil, se esse fenômeno for pensado para um público diverso e por um público diverso e, como quer Inácio (2007, p. 24), que seja um lazer com “[...] potencialidades no sentido de fazer emergir novos valores (ou valores já esquecidos) de cooperação e solidariedade, indispensáveis para um convívio harmonioso e justo [...]” entre os seres humanos.

Referências

ALMEIDA, B. S.; MARCHI JÚNIOR, W. O financiamento dos programas federais de esporte e lazer no Brasil (2004 a 2008). **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 73-92, 2010.

ALTMANN, H. **Atividades físicas e esportivas e mulheres no Brasil**. Brasília: *In*: Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional. Movimento é Vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ARAÚJO, S. M. Conferências nacionais de esporte: o debate sobre controle social. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE,18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: Conbrace; Conice, 2013. p. 1-15.

ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F.; SALVADOR, E. Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no governo Lula. *In*: MATIAS, W. B.; ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. (org.). **Política de esporte nos anos Lula e Dilma.** Brasília: Thesaurus, 2015. p. 117-139.

BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, v. 1, n. 1, p. 37-43, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto de 21 de janeiro de 2004**. Institui a Conferência Nacional do Esporte e dá outras providências. Brasília: Secretaria-Geral, 2004. Revogado pelo Decreto nº 10.665/2020.

BRASIL. **Ministério da Cidadania**. Secretaria Especial do Esporte, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte. Acesso em: 01 nov. 2020.

CARNEIRO, F. H. S. *et al.* Orçamento do esporte no governo Dilma: a primazia dos interesses econômicos e o direito escanteado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n, 4, p. 343-349, 2019.

CASTELAN, L. P. **As conferências nacionais do esporte na configuração da política esportiva e de lazer no governo Lula (2003-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DJONGA. **Youtube**: Entrevista realizada no canal Meteoro, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rtttu9ACDk&t=244s. Acesso em: 15 maio 2021.

DUMAZEDIER, J. **A teoria sociológica da decisão**. São Paulo: Sesc, 1980.

FRIZZO, G. F. E. Crise do capitalismo, política ultraliberal e a extinção do ministério do esporte. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 1-15, 2019.

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 1, n.1, p. 3-20, 2014.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

INÁCIO, H. L. D. **O lazer do trabalhador em um contexto de transformações tecnológicas**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1998.

MARCELLINO, N. C.; ISAYAMA, H. F. (org.). **Enarel**: 25 anos de história. Campinas: Autores Associados, 2014.

MASCARENHAS, F. O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 4, p. 963-80, 2016.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality.** New York: Harper & Row, 1954. Disponível em: https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

MOWATT, R. A. Notes from a leisure son: expanding an understanding of whiteness in leisure. **Journal of Leisure Research**, v. 41, n. 4, p. 511-528, 2009.

MOWATT, R. A. Revised notes from a leisure son: expanding an understanding of White supremacy in leisure. **Annals of Leisure Research**, p. 1-8, 2020.

MYSKIW, M. GTT lazer e sociedade: análises sobre a constituição de um espaço de estudos de produção de conhecimentos. *In*: RECHIA, S. *et al.* (org.). **Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 369-392.

PEDRÃO, C. C.; UVINHA, R. R. O lazer do brasileiro: discussão dos dados coletados em escolaridade, renda, classes sociais e cor/raça. *In*: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (org.). **Lazer no Brasil**: representações e concretizações das vivências cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 37-48.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS – PNAD. **Práticas de Esporte e Atividade Física**. 2015. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; IBGE; Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100364.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Humano Nacional. **Movimento é Vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

RINCON SAPIÊNCIA. **Facebook**. 2 set. 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/rinconzl/photos/fluxo-%C3%A9-o-lazer-onde-a-quebrada-se-une-autoridade-t%C3%A1-com-ci%C3%BAme-pega-na-m%C3%A3o-e-ass/1036799759840153/. Acesso em: 15 maio 2021.

SOUTTO MAYOR, S. T.; ISAYAMA, H. F. O lazer do brasileiro: sexo estado civil e escolaridade. *In*: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (org.). **Lazer no Brasil**: representações e concretizações das vivências cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 19-36.

STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (org.). **Lazer no Brasil**: representações e concretizações das vivências cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2017.

TAVARES, G. H.; PACHECO, J. P.; SCHWARTZ, G. M. Gestão da informação: análise sobre as produções do GTT Lazer e Sociedade. *In*: TSCHOKE, A.; LARA, L.; ATHAYDE, P. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**: lazer e sociedade. Natal: EDUFRN, 2020. p. 81-94, v. 10.

TSCHOKE, A. **Da recreação e lazer para o lazer e sociedade**: as maneiras de fazer acadêmico no campo do lazer ligadas a área da Educação Física. Tese (Doutorado) − Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VECCHIOLI, D. Secretaria de Esporte entra em crise após saída de 524 terceirizados. **UOL**. Olhar Olímpico, 09 set. 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/esporte/colunas/olhar-olimpico/2020/09/09/secretaria-de-esporte-entraem-crise-apos-saida-de-600-terceirizados.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Global action plan on physical activity 2018–2030**: more active people for a healthier world. Geneva: WHO, 2018.

82 “**Fluxo** é o nome dado aos bailes organizados nas ruas da periferia de SP, onde os jovens se reúnem para curtir as noites ao som do funk. [...] Diante da incapacidade do Estado em proporcionar formas de lazer que respeitem a vontade e a cultura local, esses bailes de rua se tornaram uma das poucas opções de diversão na quebrada. Mas, nos últimos tempos, [...] os fluxos têm sido criminalizados pelas autoridades, sem considerar a sua importância na socialização da juventude periferiana e na movimentação da economia nas comunidades. [...] Não é preciso pensar muito pra concluir que as expressões culturais periféricas tendem a ser combatidas nos seus lugares de origem e só passam a ser aceitas quando a elite tenta se apoderar delas nos seus espaços privilegiados [...]” Rincon Sapiência (2019, grifo do autor) rapper e poeta publicou em redes sociais.

83 Tempo livre, disponível, conquistado etc.

84 Pirâmide das Necessidades Humanas proposta por Maslow (1954).

85 Inclusive aceitando a premissa de que muitos desses autores entendem que o ‘acesso está subsumido ao ‘tempo’.

86 Vamos utilizar a classificação dos conteúdos apresentada por Dumazedier (1980), compreendendo sua boa aceitação no ambiente acadêmico - apesar de algumas críticas.

87 Não se pode argumentar o mesmo em relação a outros conteúdos do lazer, como os artísticos, para os quais foi criada uma pasta ministerial específica ainda no governo Fernando Henrique Cardoso - o Ministério da Cultura.

88 Nos governos Dilma e Temer, a SNDEL foi fundida com a Secretaria Nacional de Esporte Educacional, sendo criada a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNEELIS).

12

Mulheres, experiências esportivas e de lazer (im)possíveis?

Ileana Wenetz, Maria Simone Vione Schwengber, Mariana Zuaneti Martins e Eliane Regina Crestani Tortola

Introdução

No presente texto, a partir do referencial pós-estruturalista, objetivamos problematizar o espaço de vulnerabilidade das mulheres pela sobrecarga do trabalho doméstico, profissional e da maternidade e seus impactos sobre as atividades de lazer em tempos da pandemia de Covid-19. A sobrecarga e o dispêndio de tempo-energia-força implicado no cuidado do lar doméstico (Zanello, 2018), exemplificados pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), retratam que as mulheres dedicam, em média, 20,9 h semanais nas atividades de cuidado, enquanto a média dos homens não passa de 10,8 h semanais. Esse quadro geral é atravessado por dispositivos de poder, acentuado pelo fascismo que nos interpela diariamente, escancarando as desigualdades que tiveram, na pandemia, como acontecimento recente, uma oportunidade de maior evidenciamento. Essa emergência, por meio do trabalho virtual, ou *home office*, da escolarização das crianças ou do cuidado com familiares idosos, modificou radicalmente a rotina, não somente das famílias, mas, mais especificamente, das mulheres.

Nesse contexto, questionamo-nos: Quais são as vivências e possibilidades de participação das mulheres na prática de atividades esportivas, ou de lazer?; Como elas se vêm desenvolvendo?; O que as mulheres narram de suas estratégias em tempos tão adversos?. Escolhemos como *corpus* de análise materiais discursivos que

permeiam as diferentes mídias digitais e projetos de extensão de instituições universitárias e/ou centros educativos que, por meio da mediação digital, promoveram atividades neste período de pandemia. Operamos com os estudos discursivos foucaultianos, que nos permitem analisar os sujeitos situados no tempo presente e cuja prática discursiva é atravessada por regimes de verdade positivados na sociedade. Identificamos como as mulheres desenvolvem atividades esportivas, ou de lazer, virtuais a partir de projetos com que elas já mantinham vínculo, mas relatam dificuldades em manter a prática regular dessas atividades em função das demandas do espaço doméstico/privado.

Sobrecargas das mulheres na quarentena que rasgam o corpo

Pensar as mulheres historicamente situadas é atentar para as formas de controle e regulação de seus corpos, suas práticas, e olhar para as regularidades e rupturas discursivas em torno do que seja ser mulher hoje. Propomo-nos, inicialmente, tratar de alguns fragmentos acerca do cotidiano das mulheres em um tempo marcado por retrocessos que provocam o retorno a um passado de objetivação (ou 'coisificação') em que as mulheres eram submetidas ao sistema patriarcal, que insiste em sua manutenção. Em agravamento, fomos recentemente assoladas por uma pandemia[89], o que nos faz trazer à discussão que a primeira função da educação e, por consequência, da educação física, é ensinar a ver os corpos e suas condições sociais de existência.

Em qualquer tempo, as mulheres se desdobram nos cuidados da família, destacando-se, entre eles, o da alimentação. Geralmente cabe à mulher a responsabilidade por essas demandas, além de outras tarefas na gestão da casa. Como destaca Kehl (2008, p. 14), o 'lar' é tributário da "[...] fabricação de um padrão de feminilidade, cuja principal função foi o de promover o casamento, não geralmente entre um homem e uma mulher, mas entre a mulher e o lar". Assim,

muito mais do que para os homens, o lugar das mulheres no lar se sustenta historicamente nas dimensões do cuidado.

No caso do Brasil, como aponta Da Matta (1986), é, sem dúvida, o alimento em seus desdobramentos morais que acaba ajudando a situar as mulheres no sentido, talvez mais tradicional, das formas de cuidado. Enunciados populares como ‘as mulheres sabem preparar, cozinhar, organizar a cozinha melhor do que homens’ são regulares e apontam o quanto a preparação dos alimentos é uma atividade trabalhosa, entre outras que lhe cabem como produzir, organizar, consumir, limpar. Registramos a experiência de uma mesa: nela não falta comida, mas sabemos que em milhares de lares brasileiros faltou ou está faltando[90].

As demandas por cuidado em tempos pandêmicos não param. Outros, porém, se acrescentam como as precauções e a atenção com a higiene, em particular com ambientes arejados, limpos, com a destinação correta de lixos. Cuidados que colocam em dispersão o enunciado popular de que “[...] as mulheres são mais caprichosas do que homens” (Hooks, 2019, p. 20).

Além disso, e associado a essas demandas de produtividade doméstica, há outro conjunto de experimentações implantadas. Para muitas mulheres, a produtividade se associa às tarefas da casa e ao trabalho virtual tanto delas quanto dos/as companheiros/as. Assim, o ambiente de trabalho se deslocou para outro espaço de cuidado e de produção: o escritório, a escola, a sala de aula e as vendas, que passaram a acontecer dentro de casa. O lar não é mais o lugar do ócio, mas do *negócio*, das vendas, das metas, do estudo, enfim, da produção. E, assim, as atividades laborais acontecem dentro da cozinha, da sala, do quarto, utilizando-se a mesa ou a cama como plataforma de produção.

Também encontrou o caminho da casa a escolarização dos/as filhos/as, acrescentando-se como mais uma tarefa de cuidado não remunerado e atribuído, geralmente, às mulheres. As casas se transformaram em unidades produtivas, onde quase tudo ocorre

misturado, ou seja, a nova escola, a sala de aula, a filial da empresa, o novo escritório ou o estúdio, sob o *slogan* 'reinvente-se'.

Desse modo, escutamos de muitas mulheres: "Estou tendo que me dividir em mil"; "Estou cansada". Esse pressuposto de cuidado integra uma discursividade que respinga em quase todas as mulheres-mães, atribuindo-se-lhes quase todos os deveres e obrigações no cuidado do lar. Os lares brasileiros, de modo geral, como destaca Bell Hooks (2019, p. 23), são "[...] patriarcais e machistas [...]", responsabilizando as mulheres pelo cuidado intenso. A mesma autora (Hooks, 2019) reforça a importância de pensarmos a casa, o lar como um espaço, descaracterizando a visão dominante do 'doce lar', reproduzido pelo ideal humanístico-romântico, amparado na experiência do homem 'universal'. Isso porque o lar também pode ser (e é) um lugar de produção da precarização da vida de mulheres e crianças, sobretudo das meninas.

Problematizar o 'lar' é compreender como o espaço doméstico se tornou uma ambiência ainda mais complexa no cotidiano da pandemia. As *tags* #ÉemCasaQueTemosQueFicar, #FiqueEmCasa, #FicarJuntos, nessa ambiência criada pelo isolamento social, transformaram o lar em um 'lugar-dentro-de-outro-lugar'. Nele, as novas formas e funções de trabalho remoto 'dividem espaço e tempo" com o cuidado e as tarefas domésticas. Esse cotidiano trouxe o espaço de fora para dentro de nossa casa e, junto com ele, a suspensão das brincadeiras nos espaços públicos – o parque, a praça –, a restrição ao movimento dentro da casa. Como resultado, ao mesmo tempo em que trouxemos o 'de fora' para 'dentro de casa', perdemos a ludicidade corporal, que advinha do convívio nos espaços 'de fora de casa', onde vivíamos o lazer.

A Covid-19 intensificou o exercício do lar cotidiano de grande parte das mulheres brasileiras, por se centralizar na denominada 'economia do cuidado', desigualmente exercida no interior dos lares. Inspiradas em Butler (2017, p. 12), reafirmamos que existem "[...] maneiras de distribuir vulnerabilidades, formas diferenciadas de alocação que tornam algumas populações mais sujeitas ao trabalho do cuidado que em outros tempos [...]". Logo, embora todo ser humano seja

vulnerável, há diferença entre as vulnerabilidades. Há hierarquias discursivamente construídas, o que faz com que alguns/mas valham mais que outros/as (Butler, 2017). Ao entendermos as estruturas contextuais como jogos de posicionamento e de força, tornamo-nos capazes de entender as assimetrias de gênero.

Butler (2017) enfatiza a noção de precariedade da vida humana que implica, de modo decisivo, a vulnerabilidade – ou a fragilidade – da vida do/a outro/a, neste caso, das mulheres. A pandemia da Covid-19 tem gênero. Daí a pergunta: Como essas mulheres estão sendo afetadas? Zanello (2018), em sua pesquisa sobre saúde e gênero, destaca que as mulheres brasileiras, em sua grande maioria, se tornam cuidadoras natas dos/as outros/as e pouco ou quase nada de si mesmas.

No que se refere às práticas corporais, segundo a ONU Women (2020), assumir as tarefas de cuidados dos/as outros/as interferiu no tempo disponível para a prática esportiva. Como resultado, mesmo quando findar o momento mais severo de isolamento, é possível que esse período com menor participação afete seu retorno às práticas corporais, uma vez que a responsabilização feminina pelas tarefas domésticas pode permanecer como legado. Além disso, a crise econômica também tende a ser um fator que afetará a disponibilidade da participação esportiva feminina, já que, no Brasil, a possibilidade de acesso às práticas corporais é diretamente relacionada à renda (Relatório..., 2017). Como consequência, a perda de renda pode diminuir as condições sociais do acesso a tais práticas.

Diante disso, questionamos: Quais são as vivências de cuidado e possibilidades de participação das mulheres na prática de atividades esportivas ou de lazer?; Como elas vêm ou não vêm realizando?; O que elas nos narram dessas práticas?.

Aspectos metodológicos

Para nos aprofundar no *corpus* de análise, escolhemos materiais discursivos de mulheres participantes de projetos de extensão de

lazer, ou esportivos, que já tinham vínculo no período anterior ao da pandemia e que, durante a quarentena, seguiram suas participações do modo virtual. Trazemos os exemplos de duas instituições, o da UFES[91] e o da UFPEL,[92] de diferentes regiões do Brasil, com projetos de extensão que continuaram suas atividades virtuais a partir de *lives* no *Instagram* e vídeos postados no *YouTube*. Esse contexto cibercultural passou a viabilizar, para uma parcela da população, conexões em rede e, em poucos dias, "[...] as indústrias dos corpos ativos, com seus/suas muitos/as profissionais, recursos e técnicas, invadiram as casas e os corpos por meio das telas" (Couto; Couto; Cruz, 2020, p. 208).

É nesse sentido que o projeto de extensão 'Empodere-se!'[93] desenvolveu *lives* intituladas *O que as mulheres têm a dizer*. Por meio desse projeto, elas foram convidadas para conversar acerca de suas práticas corporais e de seu cotidiano, em tempos de ostensiva demarcação patriarcal. Essa ação buscou dar espaço de fala à mulher, abordando questões acerca das relações de poder estruturais, produtoras de desigualdade e de opressão que implicam, para elas, carregar o ônus mais pesado tanto físic quanto emocional, sobrevivendo por meio de conexões em redes de apoio mútuo como forma de resistência.

As mulheres convidadas foram escolhidas em decorrência das atividades que desenvolvem. Algumas são docentes universitárias; outras, ligadas a academias e a centros esportivos. Mães atletas, que passaram a desenvolver suas atividades de forma remota: lutas, futebol, ginástica, treino de força, yoga, fisiculturismo. A cada semana, uma mulher era convidada para relatar sua experiência frente aos mais diversos temas: maternidade, ciência, esporte, lutas, saúde, racismo, treino de força, transexualidade, fisiculturismo, entre outros.

Cada uma delas exercia, além das atividades laborais, as tarefas no ambiente doméstico/familiar. Os enunciados dispersos nas *lives* transmitidas no *Instagram* fazem emergir as problemáticas cotidianas de mulheres que ocupam diversas posições-sujeito. Para Foucault (2008), não importa saber quem produziu determinada enunciação,

mas que posição o sujeito ocupa naquele discurso. Por essa razão, diferentes posições são demarcadas no discurso das mulheres participantes, sejam elas mães, atletas, professoras, cientistas, negras, brancas, LGBTQIA+, estudantes etc.

No caso da Ufes, a experiência partilhada é do projeto de extensão 'Futsal Feminino Universitário', cujo objetivo é promover a prática de lazer dessa modalidade esportiva para mulheres das comunidades interna e externa da universidade, por meio de atividades que buscam a aprendizagem e o aprimoramento da prática, sempre tendo como base o jogo. Ou seja, são treinos consistentes em pequenos jogos, adaptando as situações à experiência das alunas participantes. O projeto adquiriu visibilidade durante a Copa do Mundo de 2019, recebendo muitas novas alunas a cada semestre, inclusive no início de 2020, interrompido pela suspensão das atividades presenciais na universidade, em força da referida pandemia.

As mulheres que integram o projeto são jovens, de 17 a 30 anos, a maioria delas estudante da Ufes. Via de regra, as participantes não são trabalhadoras (embora algumas, por terem uma jornada reduzida, ou por serem estagiárias, consigam frequentar); são solteiras e/ou sem filhos. A maioria é branca e reside com os pais ou em repúblicas. Isso conforma um público de classe média, que não é intensamente afetado pela execução de tarefas domésticas ou pela crise econômica que a Covid-19 causou. Esse corte geracional e de classe ajuda a entender a razão pela qual tais mulheres permaneceram confinadas e tiveram possibilidade de participar de forma remota. A seguir, expomos as diferentes possibilidades construídas pelos dois projetos, considerando essas mulheres de distintas gerações, características e demandas que participavam das práticas mencionadas.

Destacamos que esses projetos se encaminham para diferentes debates, por suas características, pois o projeto 'Empodere-se' se direciona a um debate de experiências formativas e de empoderamento, enquanto que o projeto 'Futsal feminino

universitário' se direciona a uma problematização das tecnologias da vida nas estudantes.

Conexões em rede: mulheres docentes/estudantes e suas práticas corporais

Considerando o contexto de uma sociedade machista, sexista e racista que invisibiliza e interdita mulheres, a proficuidade da extensão universitária é apontada por diversos/as autores/as, a exemplo de Marques (2020), Kramer *et al.* (2020) e Serrão (2020), como uma emergente necessidade de avaliarmos os sentidos/significados que cada grupo social confere às suas experiências cotidianas, de modo a nos colocarmos frente aos percalços que se avizinham em relação às restrições impostas.

No caso das mulheres do projeto da UFPel, observamos que nas múltiplas esferas ocorrem dificuldades, violências e experiências de desigualdade relacionadas a gênero. Para Oliveira (2020), a violência patriarcal se exacerbou, especialmente se considerarmos o isolamento social provocado pela pandemia. Logo, como meio facilitador, é mister disponibilizarmos espaços de fala a quem existe e resiste nos variados âmbitos sociais, no intuito de refletirmos acerca do empoderamento feminino "[...] como um processo de individuação, pelo qual as mulheres ganham um sentido mais claro de si mesmas, e seu potencial" (Cornwall, 2018, p. 23). Dar voz às mulheres e às suas demandas, aos seus anseios e às suas perspectivas acerca do mundo, do seu corpo, de suas relações afetivas, sociais e profissionais é urgente. É nesse sentido que concordamos com Bolzani (2017), que destaca o papel da universidade como um espaço privilegiado, pela discussão e reflexão de ideias em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

O projeto desenvolveu-se a partir de uma 'experiência formativa', atrelada a uma racionalidade prática, haja vista que envolve a transformação do sujeito, ou seja, uma "[...] ação, experiência, deliberação, decisão [...]", que pressupõe estranhamento, ruptura e resistência (Hermann, 2013, p. 103). O recurso cibernético

oportunizou um ambiente com um regime de autorização discursiva que, por meio de uma estratégia feminista, se alinha como ruptura, acionada pelo dispositivo de resistência à opressão e ao machismo estrutural. O momento que estamos vivendo apresenta, segundo Baracuhy e Pereira (2013, p. 324), “[...] a maior atenção dedicada ao corpo e as práticas relacionadas a ele apenas reforçam e solidificam seu controle e dominação”. Daí entendermos que o discurso tem *status* de acontecimento (Foucault, 2008), que dá condição de existência aos enunciados e práticas machistas em tempos de cerceamento da liberdade dos sujeitos. Assim, os enunciados dispersos no processo de desenvolvimento de ações extensionistas são empreendidos como formas de conectarmos sujeitos em suas diferentes posições nesse tempo suspenso em que vivemos.

Ao estabelecer relações dialógicas, abrindo espaço de escuta e compreensão das necessidades sociais que emergem no contexto vigente, algo que a extensão universitária favorece, por ser um dispositivo de conexão entre comunidade e universidade, convocamô-la “[...] para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social” (Paula, 2013, p. 6). Segundo Foucault (1985), o dispositivo funciona como um conjunto, uma rede heterogênea que engloba discursos, instituições, o dito e o não dito. Acrescentemos a isso o conceito de discurso, segundo o qual, “[...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (Foucault, 2011, p. 10). Nesse contexto, os discursos são um conjunto de enunciados produzidos e repetidos ao longo do tempo, a exemplo do discurso acerca das mulheres que atravessa o tempo e detém o poder de criar verdades sobre o que é permitido ou é interditado.

O poder do discurso machista é sustentado em rede por instituições como a igreja, a família, a mídia, a educação, entre tantos outros que produzem verdades, fazendo circular discursos dispersos em diversas materialidades, a exemplo das redes sociais, da literatura, da música, das artes, da dança, para citarmos apenas

algumas. O projeto ‘Empodere-se!’, portanto, se apresentou como um dispositivo que aciona discursos de resistência, tendo em vista que oportunizou às mulheres um lugar de fala para se pronunciarem acerca de temáticas que, regularmente, são autorizadas apenas aos homens.

Durante as *lives* foi possível observarmos enunciados que evidenciam a sobrecarga imposta às mulheres, hoje, como uma realidade biopolítica, em que seus corpos, confinados no contexto privado, são submetidos aos mesmos regimes de verdade que insistem na manutenção de uma ordem discursiva positivada, em que à mulher são reservados os cuidados com a casa e a família. Suas práticas corporais, quando possibilitadas, funcionam como práticas de resistência, uma vez que elas perseguem formas de empoderamento.

Os discursos das mulheres que participaram do projeto mostram que a prática corporal, mesmo em casa, funciona como forma de empoderamento da mulher, a exemplo dos enunciados: ‘As mulheres que lutam se sentem pertencentes a um lugar’ e ‘A ginástica ajuda as mulheres a conhecerem o seu corpo’. Trata-se de um discurso cuja posição-sujeito é ocupada por mulheres que não são mães, que já realizam práticas como lutas e ginástica e passaram a desenvolver suas atividades em casa. O sentido de pertencimento aponta para a necessidade de ocuparem posições notadamente masculinas, e conhecer o corpo denota a importância do cuidado de si como forma de empoderamento feminino.

Entretanto, mulheres que são mães apresentam dificuldades em desenvolver as atividades, como aparece em enunciados como ‘Há sobrecarga para as mulheres, que, além de estarem em *home office*, continuam cuidando da casa, dos filhos’; ‘Eu tenho muita dificuldade de treinar em casa’; ‘Treinar em casa me mantém condicionada, mas é muito chato’; ‘A gente está sempre funcionando 24 horas por dia’; ‘As mulheres mães estão fazendo ginástica junto com seus filhos em casa, agora na pandemia’. A posição-sujeito ‘mãe’ implica demandas diárias que reforçam a necessidade das mulheres de “[...] lutar cotidianamente para terem garantido o direito

sobre seus próprios corpos e esta luta se dá também no lar e nas relações familiares" (Oliveira, 2020, p. 163).

Apesar das dificuldades deste momento, as mulheres encontram nas práticas corporais um tempo-espaço de cuidado de si, como é possível observarmos nos enunciados: 'Durante a pandemia, optei por preconizar minha saúde mental e o yoga pode trazer uma paz, uma esperança necessária para o dia a dia'. Entretanto, precisamos cuidar para que essas atividades não as tornem "[...] instrumentos para melhorar o 'capital humano' das crianças e o bem-estar da família" (Cornwall, 2018, p. 13).

Para isso, faz-se necessário acionarmos dispositivos de resistência. Algumas falas presentes nos relatos das participantes do projeto apontam nessa direção, a exemplo do enunciado 'O grande encaminhamento é ampliar a rede de apoio entre mulheres'. Esse discurso indica um olhar para o coletivo 'mulheres', como forma de reinscrever "[...] uma preocupação em mudar as relações de poder estruturais que produzem desigualdade e opressão" (Cornwall, 2018, p. 27). Um caminho possível se dá por meio do estranhamento aos discursos que colocam a mulher como a super-heroína do lar e em reverter essa estratégia de poder estrutural que insiste em nos aprisionar no contexto privado.

O projeto de extensão oportunizou um espaço para esse estranhamento. As ações extensionistas podem provocar esse ambiente de ruptura dos discursos hegemônicos, provocando uma contraconduta para as imposições sociais ao sujeito mulher na sociedade contemporânea. Criar um ambiente de autorização discursiva positivo e empoderador se oferece como uma emergência neste momento em que as relações estão cada vez mais distanciadas, mas que encontra nas redes sociais uma aproximação possível e um espaço de luta. Para continuarmos nosso exercício de reflexão, trazemos, com mais detalhes, o exemplo do projeto de extensão da Ufes.

‘Tecnologias da vida’ para auxiliar a construir as práticas de lazer de mulheres com os futebóis no ‘novo normal’

A seguir, descrevemos, a partir do projeto de extensão ‘Futsal Feminino Universitário’, como algumas mulheres lidaram com o cenário da pandemia, como sentiram as restrições impostas pelo isolamento social e como vieram, ou não, realizando práticas e os sentidos que atribuíram aos ‘futebóis’ (não) praticados no ‘novo normal’.

É importante destacarmos que, no que se refere ao futebol de mulheres, o impacto da pandemia pode ser ainda mais cruel com essa modalidade esportiva, que estava impulsionando seu crescimento, em nível mundial, em especial após a Copa do Mundo (2019). Ainda, pelas normas de segurança recomendadas, as primeiras regulamentações sugeriam que apenas atividades individuais fossem realizadas, sobretudo de forma isolada em espaços abertos e arejados (Staying…, 2020).

Por outro lado, uma série de *lives* e aplicativos começaram a ganhar espaço nas redes sociais, promovendo a prática de exercícios dentro de casa, muito direcionados às mulheres. Isso fez com que muitas delas fossem substituindo a prática de esportes coletivos por outras, negociando as interdições com o necessário cuidado de si.

O projeto caminhou nessa direção. Para não perdermos o contato com as participantes, começamos a disponibilizar vídeos de atividades que consistiam em exercícios de capacidades coordenativas com bola. Alternavam-se entre essas e algumas atividades cardiovasculares, ou de fortalecimento, buscando manter algum nível de condicionamento físico para quando as atividades fossem retomadas[94]. Isso fez com que algumas meninas não perdessem o contato com a bola, conforme uma integrante destacou: “A bola sempre estava do meu lado. Quando dava uma exaustão grande, eu parava e ia brincar com a bola, embaixadinha, batendo bola contra a parede, treinando dribles e tal” (P1, 24 anos).

As atividades eram disponibilizadas por meio do *Instagram* da Grupa[95], que, na pandemia, transformou-se no canal privilegiado de comunicação. Destacamos que o *Instagram* se confirmou não apenas como uma tecnologia digital, mas como uma cultura, constituído por formas de comunicação que ordenam simbolicamente as relações. Além disso, o *Instagram* também apareceu como uma prática social, como um artefato cultural que integra a vida contemporânea (Ardèvol; Gómez-Cruz, 2012).

A integração permitida, embora não se traduza na partilha conjunta do momento da realização dos treinos, foi deslocada para o processo de produção dos vídeos. Isso porque outras mulheres se inseriram para contribuir, filmando as atividades propostas em suas casas para que as professoras do projeto as pudessem editar e usar nos vídeos das aulas seguintes. Por exemplo, quando uma árbitra local apresentou os treinos de mobilidade do projeto, muitos comentários responderam ao vídeo com 'Que moral que a Grupa tem!'. Nesse sentido, apesar de os treinos serem realizados de forma dispersa, sua produção demonstrou os vínculos e as relações que foram se constituindo a partir de sua existência. Por essa via, percebemos como o digital é uma prática social, que ocorre ao conectar pessoas e ao construir vínculos que ultrapassam o que aparece nas *timelines*.

Com o passar dos meses, o impacto do desgaste advindo do trabalho remoto, a extensão prolongada da quarentena e o cansaço com o uso das redes sociais contribuíram para que a participação das meninas diminuísse. Isso demonstra também um estranhamento com as práticas desenvolvidas nos meios digitais, agravadas pelo descuido que poderia ser visto quando as redes sociais expressavam o que acontecia fora delas: "Quando a gente olha nas redes sociais, parece que não tem mais Covid-19; tá todo mundo jogando. As redes começaram a ser tóxicas para mim" (P1, 24 anos).

Essa situação surgiu no momento em que elas passaram a retratar o que acontecia fora de sua mediação, ou seja, quando víamos no *Instagram* o que acontecia na praia, sem que pudéssemos frequentá-la. Isso demonstra que, mesmo em situações de aumento exagerado

da mediação das telas, elas ainda representam recortes *onlife*, para usarmos a metáfora que ilustra a não distinção entre *online* e *off-line* (Ardèvol; Gómez-Cruz, 2012). A situação atual inaugurou, para muitas, um momento em que as outras clivagens das nossas relações ficaram encolhidas. Se a produção teórica sobre o digital se preocupava em reforçar como ele é parte da nossa vida (Ardèvol; Gómez-Cruz, 2012), durante a pandemia a lacuna foi pensar como a gente pode reconstruir vínculos para além das telas, em situação de isolamento.

Com esse problema, a estratégia do projeto foi aproximar as meninas a partir de conversas virtuais, por meio das quais o diálogo poderia se estreitar. A ideia era incorporarmos as "[...] tecnologias da vida" (Cruz; Harindranath, 2020) para a forma como recriávamos uma "comunidade" no projeto. A noção de tecnologias da vida se refere à forma pela qual aplicativos promovem e sustentam relações entre as pessoas. São efetivos por seu uso cotidiano e pela perenidade de sua presença em nosso dia a dia, quando os usos são também delimitados pela forma como as pessoas se apropriam deles (Cruz; Harindranath, 2020).

Nas reuniões virtuais, as alunas comentavam que estavam se sentindo sozinhas. Sentiam incômodo ao verem, em julho, que as pessoas estavam retornando à normalidade, frequentando academias, praias, bares e até disputando campeonatos. Elas diziam que haviam desanimado, porque aquilo não as motivava, não criava vínculo ou alguma sensação de pertencimento e felicidade com a sua realização. Portanto, a ausência das colegas de treino e dos relacionamentos permitidos pela prática do futsal serviu como barreira em seu engajamento em outras atividades.

Para contornarmos tais sentimentos, a estratégia foi criarmos um desafio com uma premiação, que utilizou como base a assiduidade aos treinos via *Google Classroom*. Com isso, foi possível percebermos um olhar 'decolonizador' para tais plataformas, ao não assumir seus usos a partir do que foi programado por seu criador (Cruz; Harindranath, 2020). Como a ideia era criar uma comunidade,

era fundamental usarmos um conhecimento comum que permitisse se comunicar.

Paralelamente, algumas mulheres declararam ter começado a desenvolver atividades que contribuíam para amenizar a sensação promovida pela ausência de treinos de futsal, como 'altinha' e 'futevôlei'. Segundo elas, tais atividades contribuíam para amenizar a "[...] falta das meninas, de estar ali, socializando, [...] de jogar" (P3, 20 anos), ajudando "[...] a substituir a ausência de treino" (P4, 24 anos). Ou seja, elas negociaram com a interdição sanitária para a prática em ambientes fechados e onde o distanciamento seria mais complicado, como em quadras e no jogo formal, priorizando as práticas ao ar livre, como a 'altinha', atividade jogada em roda, com uma pequena distância entre cada participante, com a troca de passes de futebol com a bola não rasteira e de forma cooperativa. Além disso, a prática de 'futevôlei', ao permitir um esporte de oposição sem contato com outra pessoa, também foi uma alternativa que simulou práticas mais próximas ao futsal. Desse modo, essas mulheres se agenciaram diante dos discursos culturais que afirmavam a prática do futebol como algo antitético com o cuidado de si.

Tal agenciamento se deu em função da pluralidade de futebóis presentes e praticados no Brasil (Damo, 2018). A noção de futebóis também contribui para não hierarquizar a prática e para ampliar a definição do esporte, demonstrando que a modalidade esportiva é popular em razão de suas plurais apropriações. A partir dela, foi possível a essas mulheres combinar o cuidado de si com as medidas de distanciamento com a prática do futebol.

A mediação digital foi ressignificada como uma ferramenta, a despeito do cansaço e do desgaste provocado pela hiperexposição que vivemos nas telas, pelo apoio, pela escuta e pela promoção de um ambiente seguro no qual as jovens pudessem agenciar sua prática esportiva com as medidas de cuidado de si. Por fim, cabe não generalizarmos tais interdições, identidades e agenciamentos. Classe, raça e gênero cumprem o papel fundamental não apenas na conformação de acesso aos cuidados especializados de saúde, às

possibilidades do cuidado de si, mas também na reconstrução das práticas de lazer nesse novo normal.

Conclusão

Procuramos, neste texto, considerar diferentes aspectos sobre a desigualdade de gênero no Brasil, assim como tensionar a naturalização da tripla jornada das mulheres. Com a pandemia da Covid-19, as demandas sobre as mulheres se multiplicaram em relação ao cuidado e à alimentação dos/as filhos/as e/ou famílias. Além disso, os problemas da escolarização e o trabalho, fosse delas e/ou dos/as parceiros/as, transladou-se para o espaço doméstico.

Procuramos, por meio das tecnologias digitais e de projetos de extensão que continuaram de maneira virtual, conversar com essas mulheres sobre como aconteciam suas práticas esportivas e/ou de lazer. Nesse contexto, embora de projetos com objetivos, públicos e de Estados diferentes, identificamos que a pandemia afetou as mulheres em múltiplos sentidos, com um atravessamento de gênero e geração. Destacamos, em seus enunciados, as possibilidades de sentimentos, resistências, resiliências e estratégias para lidarmos com a pandemia.

Percebemos que temos nos grupos um grande diferenciador, pois, no primeiro projeto, parece que temos mães e trabalhadoras; já no segundo grupo, mulheres mais jovens e sem filhos/as. Esse marcador geracional permite identificarmos algumas diferenças. As mulheres do primeiro grupo destacam muito a demanda colocada pela sociedade em geral sobre as mulheres, enunciada como ‘A desumanização das mulheres aparece nos altos índices de feminicídio’; ‘Espaço de inferiorização e subalternação em relação aos homens’; ‘A sobrecarga para as mulheres, que, além de estarem em *home office*, continuam cuidando da casa, dos filhos’; ‘As universidades brasileiras não estão preparadas para receber mães-docentes, mães-pesquisadoras’. Essas declarações denotam a dinâmica de um atravessamento de gênero, diariamente cobrado às mulheres durante a pandemia. As ditas cobranças aparecem em

suas práticas esportivas e nas do lazer, como quando elas afirmam: ‘Falar a palavra mulheres [ao invés de futebol feminino] tem um sentido político, de conferir a elas o protagonismo dessa história’; ‘As mulheres mães estão fazendo ginástica junto com seus filhos em casa, agora na pandemia’; ‘As mulheres precisam ter mais espaço de lazer’.

No segundo grupo, encontramos mulheres sem filhos/as, mas que destacam um ponto em comum com as mulheres do projeto citado, que é a dificuldade de treinar em casa, ou o peso do isolamento, chegando a um argumento em comum entre os enunciados, que é o da importância de estarem juntas, de se socializarem, que é a possibilidade de encontrarem as amigas e parceiras para realizarem suas práticas de lazer ou esportivas. Assim se interpretam expressões como ‘Eu tenho muita dificuldade de treinar em casa’; ‘Senti muita falta das meninas, de estar ali, socializando, mas também senti muita falta de jogar’; ‘Fazer atividade física em casa me desmotivou, porque o que me motivava era estar com as meninas no treino; estar em contato com a comissão técnica’.

Também gostaríamos de destacar a possibilidade de resiliência e de estratégia que as mulheres vão elaborando diariamente, o que aponta para uma possibilidade de agência e resistências a essas demandas sociais. As falas do coletivo destacam a importância de falar, ouvir, conversar, ajudar umas às outras em rede de apoio, dizendo, sobretudo, ‘É importante abrir espaço para que mulheres possam falar e sejam ouvidas’ ou ‘O grande encaminhamento é ampliar a rede de apoio entre mulheres’. Mulheres vivenciaram também e, apesar da pandemia, o espaço da fala, o de serem ouvidas, o de produzirem *lives* e vídeos, o da parceria do treino virtual e o das conversas digitais. Vivenciaram a possibilidade de se enxergar no *youtube* e, de alguma maneira, de se sentirem acompanhadas.

Referências

ARDÈVOL, E.; GÓMEZ-CRUZ, E. Digital ethnography and media practices. **The international encyclopedia of media studies**, p. 498–518, 2012.

BARACUHY, R.; PEREIRA, T. A. A biopolítica dos corpos na sociedade de controle. **Revista Gragoatá**, n. 34, p. 17-330, 2013. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/download/32974/18961. Acesso em: 10 set. 2020.

BOLZANI, V. S. Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas? **Ciência e cultura**, v. 69, n. 4, p. 56-59, 2017. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252017000400017&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 20 jun. 2020.

BUTLER. J. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CORNWALL, A. Além do “Empoderamento Light”: empoderamento feminino, desenvolvimento. **Cadernos Pagu**, v. 52, p. e185-202, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000100202&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777/3998. Acesso em: 5 nov. 2020.

CRUZ, E. G.; HARINDRANATH, R. WhatsApp as “technology of life”: reframing research agendas. **First Monday**, v. 25, n. 1, 2020.

DA MATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco: 1986.

DAMO, A. S. Futebóis - da horizontalidade epistemológica à diversidade política. **FuLiA/UFMG**, v. 3, n. 3, p. 37-66, 2018.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Organização e tradução Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HERMANN, N. Experiência formativa e racionalidade prática. *In*: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. A. (org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 90-104.

HOOKS, B. Lar: um lugar da resistência. *In*: HOOKS, B. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019. p. 15-29.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Rendimento médio habitual**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em:

https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html. Acesso em: 16 maio 2018.

KEHL, M. R. **Deslocamentos do feminino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

KRAMER, D. G. *et al.* Extensão universitária e ações de educação em saúde para a prevenção à Covid-19. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Joaçaba**, v. 5, 2020. Disponível em: https://unoesc.emnuvens.com.br/apeuj/article/view/24329. Acesso em: 11 ago. 2020.

MARQUES, G. E. C. A extensão universitária no cenário atual da pandemia do COVID-19. **Revista Práticas em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 42-43, 2020. Disponível em: http://ppg.revistas.uema.br/index.php/praticasemextesao/article/view/2188. Acesso em: 11 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. L. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia da COVID-19**. Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50448. Acesso em: 24 jul. 2020.

ONU WOMEN. **COVID-19, Women, girls and sport: build back better**, 2020. Disponível em: https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/06/brief-covid-19-women-girls-and-sport-build-back-better. Acesso em: 10 out. 2020.

OXFORD COMMITTE FOR FAMINE RELIEF (Comitê de Oxford para Alívio da Fome – OXFAM). Disponível em: https://www.oxfam.org.br/. Acesso: 20 jun. 2020.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930. Acesso em: 13 ago. 2020.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Humano Nacional. **Movimento é Vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

SERRÃO, A. C. P. Em tempos de exceção como fazer extensão? Reflexões sobre a prática da extensão universitária no combate à COVID-19. **Práticas em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 47-49, 2020. Disponível em: http://ppg.revistas.uema.br/index.php/praticasemextesao/article/view/2223. Acesso em: 11 ago. 2020.

STAYING Active During the Coronavirus Pandemic. **Exercise is Medicine**. American College of sports medicine, 2020. Disponível em https://www.exerciseismedicine.org/assets/page_documents/EIM_Rx%20for%20Health_%20Staying%20Active%20During%20Coronavirus%20Pandemic.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

89 A pandemia começou no Brasil em torno de março de 2020, com intensidades diferentes nos Estados. No mês de agosto ainda continuamos em pandemia, embora com algumas flexibilizações na quarentena. Porém, estamos com 1 milhão de casos confirmados da doença e 563.470 mortes.

90 O documento da Oxford Committe for Famine Relief (Oxfam, 2020) destaca que a situação do Brasil se tem deteriorado desde 2015. No ano de 2018, o número de pessoas em situação de fome no Brasil "[...] aumentou em 100 mil (atingindo hoje a cifra de 5,2 milhões), tendo como causa maior o aumento das taxas de pobreza e de desemprego, a que se somam os cortes nos orçamentos para a agricultura e a proteção social (como Bolsa família)" (Oxfam, 2020, p. 24).

91 Universidade Federal do Espírito Santo/ES.

92 Universidade Federal de Pelotas/RS.

93 Grupo de Pesquisa Corpo, Diversidade e Dança (COR-DI-DANÇA), esteve ativo na Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, link: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/488117, durante o ano de 2019 e 2020. As atividades do grupo, bem como as *lives* do projeto Empodere-se!, encontram-se no *link*: https://www.instagram.com/cor_di_danca/?hl=pt-br.

94 As atividades podem ser vistas no canal da Youtube: https://youtu.be/BTZZ8DD3Eso.

95 Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Esporte, sediado na UFES. Página do Instagram: https://www.instagram.com/grupagge/.

13

Políticas públicas de esporte e lazer: as marcas das desigualdades anunciadas

Cristiano Neves da Rosa, Ednaldo da Silva Pereira Filho, Fernando Henrique Silva Carneiro e Rebeca Signorelli Miguel

Introdução

A prática de 'exercícios físicos'[96] durante este tempo de reclusão social causada pela pandemia tem sido algo incentivado pela mídia e efetivado − dentro dos limites − por uma parte da população brasileira. Tal fato só é possível (ou não) a partir de referências e oportunidades anteriores de práticas corporais, ou seja, dificilmente uma pessoa que nunca praticou exercícios físicos o faça, regularmente, durante o distanciamento social.

A circunstância atual agudiza as desigualdades históricas e, simultaneamente, expõe o equívoco de acharmos que há um padrão de hábitos sociais e/ou culturais no Brasil – onde as pessoas, livremente, determinam e fazem uso de seus tempos e espaços. A pandemia 'bate em nossas portas' para lembrar – mais que nunca – o quanto nossas diferenças individuais precisam das políticas públicas para minimizar as desigualdades nos acessos aos bens sociais que nos empobrecem, fora e dentro de casa.

Neste ensaio visamos trazer reflexões sobre algumas evidências da pandemia do coronavírus que trazem à tona algumas dívidas sociais relacionadas aos direitos do esporte e do lazer bem como os impactos das interrupções de políticas públicas nessa área. Optamos por uma abordagem de contextualização que se inicia com

um debate sobre a relação entre Estado, políticas públicas e desigualdades sociais; segue problematizando o direito social ao esporte e ao lazer; ilustra alguns rastros históricos das políticas públicas do esporte brasileiro − em especial as dimensões político-administrativas e financeiras – e, finalmente, alerta para as fortes marcas das desigualdades de acesso ao esporte e ao lazer.

Estado, políticas públicas e desigualdades sociais

O surgimento do Estado tem relação direta com a necessidade de gerenciamento dos conflitos sociais e com suas diferentes produções dos meios de existências. Da mesma forma, percebemos a contradição de ser o Estado uma instituição criada dentro de uma sociedade de classes para minimizar as violências sociais e, ao mesmo tempo, se torna, na acepção weberiana, o 'monopólio legítimo da violência'.

Segundo Poulantzas (1980), o Estado é 'Estado-relação' já que se dá em uma sociedade marcada pela disputa de classes, nas relações sociais e divisão do trabalho capitalista. O entendimento do Estado como relação social é importante para compreendermos o terreno em que estão firmados e disputados os direitos sociais e as políticas públicas.

Esse autor compreende que cada sistema social e econômico é estruturado por um Estado, portanto, não há um Estado *a priori*, anterior à forma de organização da realidade. Assim, para ele, o Estado não está em uma sociedade capitalista, mas ele é o Estado capitalista, portanto, essa compreensão nos permite perceber o limite concreto de as políticas públicas sanarem, por completo, as desigualdades sociais, pois, sendo o Estado capitalista, este consolida a situação desigual entre as classes sociais, ou seja, a desigualdade é concomitante ao sistema social e econômico atual e estruturada pelo Estado.

Esta contextualização inicial não nos impede de acreditar no Estado enquanto instância – mesmo limitada – para estabelecer complexas disputas importantes de hegemonias políticas, que nos

exige a percepção da necessidade permanente de embates − concomitantes e em rede − nas dimensões da *polity* (questões estruturais, administrativas e financeiras); da *policy* (conjunto de agentes sociais que reivindicam suas questões sociais); e, finalmente, da *politics* (execuções e avaliações dos programas e projetos de determinados governos), mencionadas na ciência política por Windhoff (1987 *apud* Frey, 2000).

Segundo Hofling (2001, p. 31), o Estado implementa em alguma medida a proteção social por meio das políticas sociais "[...] voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico".

Mas é claro, se o Estado é a representação da luta de classes na sociedade desigual, de nenhuma forma, sendo ele capitalista, poderá corrigir ou combater as desigualdades por completo. Nessa direção, Mandel (1982) considera que as ações desenvolvidas pelo Estado capitalista buscam promover processos de integração social das classes dominadas cujo objetivo final é a manutenção do *status quo*. Como tínhamos mencionado anteriormente, estamos diante de uma contradição dialética, pois estamos aqui preconizando a importância de a 'raposa cuidar do galinheiro', ou seja, mesmo sabendo dos limites concretos de o Estado eliminar as desigualdades sociais, estamos reclamando sua – ainda necessária – ação política para negar a negação da miséria e superar o retorno à barbárie.

Como ilustração desta perversa realidade e ainda insuficiência do 'estado em ação', apresentamos os dados de 2016, publicados pelo Relatório Global de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que colocam o Brasil entre as dez nações, de um conjunto de 143 países, com maior índice de desigualdade social do mundo e onde marcadores sociais como sexo, idade, raça, renda, nível de instrução e região do país diferenciam a população em grupos bem distintos, demonstrando mais claramente as 'caras' das desigualdades no país. O pertencimento a um ou outro desses grupos afeta drasticamente as oportunidades e experiências que uma pessoa

pode ter ao longo de sua vida no Brasil. Como revelação dessa assertiva, destacamos que, em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) dos brancos era 12,6% superior ao dos negros, e a renda das mulheres era 28% inferior a dos homens, mesmo apresentando níveis educacionais mais elevados.

Durante o momento de pandemia, o cenário de desigualdades se acentuou em diversas dimensões da vida: no emprego/trabalho, alimentação, educação, acesso à tecnologias de informação e comunicação. A realidade cotidiana durante a pandemia fez crescer, por exemplo, o desemprego em 43% em cinco meses, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o que corresponde a cerca de 4,1 milhões de brasileiros(as) e a uma taxa de desemprego que saltou de 10,5 para 14,4% no país.

Essa mesma fonte afirma que 12,5% de pessoas pretas ou pardas não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de oportunidade na localidade em comparação com 7,6% de pessoas brancas na mesma situação. Em um país onde 2,7 milhões de pessoas se afastaram do trabalho por conta do distanciamento social, é possível percebermos como a pandemia acentuou o cenário desigual da sociedade brasileira. E, ademais, a (não) garantia aos direitos sociais, no que diz respeito ao esporte e ao lazer, é provável que, igualmente, as disparidades tenham se acentuado.

O direito ao esporte e ao lazer

Considerar esporte e lazer como direitos sociais nos leva a revisitar o quadro classificatório elaborado pelo italiano Bobbio (1992) sobre gerações dos direitos humanos que são constituídos, em diferentes percursos históricos, enquanto conflitos sociais e passam a ser incorporados como registros de um patrimônio - em disputa permanente - da humanidade. O autor esboça cada geração com suas respectivas características, vejamos: a) 1ª geração – são os direitos individuais e civis que surgiram no século XIX, são exemplos os direitos de ir e vir, de propriedade, de segurança, de justiça, de opinião, de crença religiosa e de integridade física; b) 2ª

geração – são os direitos sociais, constituídos na segunda metade do século XIX e início do século XX: de salário, de jornada de trabalho, de seguridade e previdência sociais, de férias e também à educação, saúde, moradia e outros; c) 3ª geração – são os direitos coletivos da humanidade: a defesa do meio ambiente, da paz, do desenvolvimento sustentável e também da família, da etnia, do gênero, do idoso, da criança, do consumidor e outros; d) 4ª geração – são os direitos da vida: preservação do patrimônio genético, regulação da transgenia, livre acesso à informação, não privatização de plantas e organismos vivos e outros.

É importante depreendermos da descrição sinóptica acima que as lutas por conquistas de direitos são resultados de processos históricos sociais, que se caracterizam por relações conflituosas, decorrentes de inúmeras motivações de desigualdades sociais, que tendem a desqualificar determinados atores sociais, em contextos e circunstâncias diversas de relações de poder. Outro aspecto, a ser considerado, é que as conquistas de direitos não acontecem de maneira linear e contínua, como pode aparentar a descrição acima. Temos nos diversos países diferentes ritmos e temporalidades de consolidações de direitos – a despeito da globalização que nos impõe uma lógica eurocêntrica. Um exemplo muito peculiar é o Brasil, que, em pleno século XX, ainda desfralda bandeiras de reivindicações por direitos da 1ª geração tais como liberdade religiosa, integridade física e outras, quando nos deparamos com fortes evidências de preconceitos e demonizações aos cultos religiosos de matriz africana ou com os altos índices de feminicídios.

A partir desses pressupostos, consideramos que o esporte enquanto dimensão do lazer pertence à 2ª geração de direitos, portanto, considerado um direito social. A Declaração dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), apresenta em seu artigo 24 que “Todo homem tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas” (Declaração..., 1948).

No Brasil, o lazer faz parte do elenco dos direitos sociais promulgados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), apesar

de não ter merecido qualquer regulamentação complementar para a sua efetivação enquanto política pública regulatória. O lazer, além de não ter uma estrutura administrativa consolidada (não se encontra em qualquer Ministério ou Secretaria Especial de Governo), também não tem qualquer normatização ou diretrizes orientadoras de elaborações de políticas setoriais específicas. É muito comum se atribuir ao lazer o seu caráter intersetorial, pois considera que ele deve estar integrado e transversalizado às políticas de educação, saúde, esporte, trabalho, juventude, idosos e/ou outras. Entretanto isso tem se mostrado muito relativo e dificultado, sobremaneira, a tematização desse direito social e o seu devido reconhecimento entre as pessoas no usufruto direto da prática social.

Outro aspecto a ser considerado sobre a consolidação dos direitos é o que manifesta Honneth (2003), quando diz que os sujeitos só alcançam a autorrelação no convívio social, portanto, um reconhecimento recíproco, a partir do momento em que se concebem no plano normativo, integrados com os demais entes sociais. Isso mostra o quanto é importante na constituição de identidades das pessoas termos circunscritos legalmente – e oriundos das diferentes políticas distributivas, redistributivas, regulatórias ou constitutivas – nossos direitos, historicamente conquistados, e que estes sejam constantemente renovados em seus sentidos/significados pelas relações entre as pessoas no tempo presente. Esse mesmo autor vai dizer que “[...] só poderemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo Outro” (Honneth, 2003, p. 179.

A perspectiva do Outro, trazida por Honneth (2003), é importante para constituir a compreensão do reconhecimento jurídico que pressupõe um respeito mútuo entre as pessoas, por elas conceberem em comum as regras sociais expressas nos direitos e deveres que se legitimam e difundem em comunidade, não admitindo exceções e privilégios diferenciados.

Em se tratando dos direitos do esporte e do lazer, é fundamental que as pessoas desfrutem com outras pessoas as atividades artístico-culturais mais formais como os espetáculos esportivos, teatrais, cinematográficos, circenses, de danças e das outras diferentes artes bem como e, principalmente, compartilhem de brincadeiras, de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de simples conversações com os amigos e de muitas festas, que celebrem datas, fatos e acontecimentos e criem mais motivos para outras tantas festas e celebrações. Para tal, a precípua importância que as políticas públicas sejam fomentadoras e garantidoras das condições objetivas com qualidade e equidade para todos(as).

Nunca é demais dizer que, mesmo sendo o esporte e o lazer, em nível de reconhecimento jurídico, direitos universais e, portanto, concernentes de maneira indistinta a todas as pessoas. No entanto, em nível de respeito social, ou melhor, 'estima social'[97], o esporte e o lazer passam a ser intersubjetivamente atribuídos, com maior ou menor, relevância social para determinadas pessoas ou grupos sociais.

Essa diferenciação entre reconhecimento jurídico e estima social abre outro espaço para discussão da questão social, pois reside na estima social de determinadas comunidades e sociedades o grau em que são conhecidos e concebidos determinados atributos sociais como realmente relevantes. Em suma, o esporte e o lazer são, verdadeiramente, reclamados por quem e em quais circunstâncias? Pensar nisso é abordar o reconhecimento do esporte e do lazer como uma questão social. Segundo Castel, Wanderley e Belfiore-Wanderley (2004, p. 55),

> Questão social é uma aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. Ela é um desafio que interroga, põe em questão a capacidade de uma sociedade (o que em termos políticos se chama de uma nação) de existir como um conjunto ligado por relações de interdependência.

E, nessa perspectiva, de 'luta por reconhecimento' do esporte e do lazer, consideramos importante resgatá-los, primeiramente, como direitos sociais de todos. Dessa forma, circunscreveremos o lugar

onde os sujeitos se reconhecem e se respeitam, mutuamente, apoderando-se das condições normativas não somente para usufruto dessa posse, mas, principalmente, para o exercício da decisão racional e autônoma sobre as questões morais. Honneth (2003) nos chama atenção para o caráter público dos direitos, pois autoriza seus portadores a atuarem de maneira altiva junto aos seus interlocutores, conferindo-lhes força e autorrespeito para reclamar seus direitos e reformular suas condições existenciais.

Chamamos a atenção mais uma vez para a importância de percebermos que os direitos sociais do esporte e do lazer só são, efetivamente, direitos se forem conjugados em sociedade. E, para isso, a esfera pública é o espaço privilegiado para mensurarmos o grau de justiça ou não em que pautamos os nossos projetos de desenvolvimento humano. A esfera pública, segundo Souza Neto (1997), é um espaço no conflito para o diálogo, a negociação e o entendimento que qualificam as políticas públicas e sociais.

Rastros históricos das políticas públicas de esporte e de lazer no Brasil

A primeira intervenção do Estado brasileiro sobre o esporte se dará sob o Estado Novo, tendo sido constituído o Decreto-Lei nº 3.199 (Brasil, 1941), que buscava disciplinar o esporte brasileiro. Para Castellani Filho (2007), havia nesse processo uma perspectiva intervencionista de natureza conservadora – em razão de seu caráter tutela –, pautando-se por interesses 'economicistas' – melhorar a aptidão física dos trabalhadores e da população em geral – e 'politicistas' – desenvolvimento do civismo e patriotismo dos brasileiros. Embora nos anos 1970 tenham sido estabelecidas legislações – Lei nº 6.251 (Brasil, 1975), regulamentado pelo Decreto nº 80.228 (Brasil, 1977) –, elas não modificaram a lógica conservadora e interventora do Estado.

Ao longo dos anos 1980, segundo Athayde (2014), se construíram críticas ao caráter autoritário, burocrático e seletivo do esporte brasileiro, e na Constituição Federal de 1988 (CF 88) (Brasil, 1988) é

a primeira vez que o esporte é caracterizado como um direito, estando presente no artigo 217 como direito de cada um. Por outro lado, na CF 88 o lazer foi colocado no rol dos direitos sociais e sendo o esporte um dos principais conteúdos do lazer, ele acaba sendo um direito social na dimensão do esporte de participação/lazer.

Quanto à luta pelo direito ao esporte, Oliveira e Húngaro (2008, p. 41) demonstram uma contradição: “[...] diferentemente do processo que culminou na inclusão de outros direitos junto à Constituição, nem o esporte nem o lazer correspondem às reivindicações históricas da classe trabalhadora”. Eles complementam esse entendimento apresentando que o esporte e o lazer “[...] não compuseram a pauta de lutas do movimento operário. Não foram, portanto, conquistas” (Oliveira; Húngaro, 2008, p. 42). Isso se dá porque os trabalhadores lutam pela redução do tempo de trabalho, mas não reivindicam - de maneira explícita - as práticas de lazer, nas suas mais variadas formas, como apontam os estudos de Mascarenhas (2007) e Amaral (2006). Torna-se outra peculiaridade histórica pensar na concretização do direito ao esporte e lazer sem atribuí-los às questões sociais.

Ao longo dos anos 1990, com a vigência mais explícita da concepção neoliberal do Estado foram constituídas legislações como a Lei Zico (Lei nº 8.672) (Brasil, 1993) e a Lei Pelé (Lei nº 9.615) (Brasil, 1998) que deram margem para um processo de mudança que confrontava interesses ‘liberalizantes’ – que buscavam autonomia no mercado – e ‘conservadores’ – que viam na liberalização uma ameaça ao poder oligárquico constituído (Castellani Filho, 2007).

O esporte durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) nunca teve prestígio administrativo – mesmo que, alegoricamente, tenha instituído Edson Arantes do Nascimento (Pelé) como seu ministro extraordinário - tendo em vista a concepção de Estado mínimo e de projeto contrarreformista, sendo encarado como uma área a ser entregue às regras do mercado (Athayde, 2014).

Em 2003, buscando ressignificar o esporte, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) criou o Ministério do Esporte (ME) – primeira vez na história em que o esporte teve uma pasta própria no Brasil. A justificativa de criação do ME, em 2003, se deu pela necessidade uma política de abrangência nacional com programas e ações contínuas e articuladas, relacionando público e privado. Para o governo de Lula, um elemento importante para a política esportiva nacional era garantir mais recursos para o esporte, o que desencadeou um esforço político para ampliar suas fontes de financiamento (Carneiro, 2018).

Os primeiros sinais do ME foram na direção de materializar o esporte e o lazer como direitos, haja vista os programas esportivos que surgiram como carros-chefe do governo do presidente Lula para o esporte e lazer: o Programa Segundo Tempo (PST) e o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC). Em linhas gerais, enquanto o primeiro se constituiu para o atendimento de crianças e adolescentes no contraturno escolar, o segundo foi desenvolvido como uma política intergeracional que buscava implantar núcleos (espaços de convivência comunitária) para a realização de atividades de esporte e lazer (Castellani Filho, 2007).

Outro elemento que apontou a atuação do ME na perspectiva do esporte como direito foram as realizações das Conferências Nacionais do Esporte (CNE), tanto que a I CNE foi realizada em 2004 tendo como tema 'Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano' (BrasiL, 2004), enquanto a II CNE foi realizada em 2006 se pautando pela '(Re)construção de um Sistema Nacional do Esporte' (Brasil, 2006). Também houve a construção da Política Nacional de Esporte em 2005 (Brasil, 2005).

No ME e nas políticas esportivas desenvolvidas nesse período, havia elementos que apontavam avanços, mas também havia retrocessos. Aos poucos a perspectiva do esporte e lazer como direitos dentro do ME foi se enfraquecendo, tanto que a III CNE, que deveria ter sido realizada em 2008, foi efetivada apenas em 2010, pautando-se por elementos diversos daqueles presentes nas duas primeiras, o que pode ser percebido pelo seu tema: 'Plano Decenal

de Esporte e Lazer − 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais' (Brasil, 2010). Destarte, se nas duas primeiras CNE's o esporte e o lazer eram discutidos como direitos sociais, na última o foco foi no esporte de alto rendimento e no esporte de representação nacional. A agenda de esporte e do lazer capitaneada pelo ME a partir do final do primeiro mandato de Lula foi tensionada para a realização dos grandes eventos esportivos no Brasil, eventos estes que teriam se tornado o princípio organizador da agenda do setor (Mascarenhas *et al.*, 2012).

Aquilo que foi consignado no esporte e lazer pelo governo Lula acabou delineando o que foi desenvolvido pelo governo Dilma Rousseff (2010-2016), isto é, realização dos grandes eventos esportivos e foco no esporte de alto rendimento, elementos que podem ser vistos em diferentes ações: alteração da estrutura do ME, proposições do Plano Plurianual 2011-2015, instituição do 'Ato Olímpico' pela Lei nº 12.035 (Brasil, 2009), alterações na Lei Pelé, criação do Plano Brasil Medalhas 2016 etc.

Buscando compreender a materialização da política de esporte e lazer empreendida pelo ME ao longo da sua existência − 2003 a 2018 −, Carneiro, Athayde e Mascarenhas (2019) identificaram que a pasta teve R$ 16,73 bilhões no referido período. Deste total, 38,67% foram gastos com infraestrutura de esporte e lazer; 26%, com grandes eventos esportivos; 16,07%, com políticas voltadas às práticas de esporte e lazer como direitos; 11,67%, com gestão do ME; e 7,59%, com esporte de alto rendimento.

O foco de direcionamento de recursos do ME no período foi com a construção de infraestruturas de esporte e lazer, estas foram, principalmente, voltadas a garantir o esporte e o lazer como direito em programas como o PST e o PELC, além de infraestrutura para o esporte de alto rendimento. A maior parte do gasto com infraestrutura foi no governo Lula, estando articulado a atender a diversos interesses dos poderes Executivo e Legislativo, além de ter estado associado à política econômica (Carneiro, 2018; Mascarenhas, 2016).

Os grande eventos esportivos, segundo Carneiro (2018), também se tornaram elemento central na política esportiva desenvolvida pelo ME, mas não apenas por ele, vez que contou com financiamento de gastos tributários, bancos públicos, outros ministérios e outras esferas da federação − Estados e municípios.

Embora os gastos com as políticas voltadas à prática do esporte e de lazer como direito tenham sido maiores que o gasto com as políticas de esporte de alto rendimento ao longo dos 16 anos do ME, houve uma inflexão, pois, enquanto o governo Lula teve mais gasto com as primeiras, no governo Dilma o direcionamento foi mais para as segundas (Carneiro *et al.*, 2019).

A inflexão no orçamento do ME é expressão do que se deu nas outras fontes de financiamento federal do esporte, tanto que, juntando todas as fontes[98] nos governos Lula e Dilma, o maior gasto foi com esporte de alto rendimento (Carneiro, 2018). Assim, houve uma atuação contundente do governo federal no sentido de fortalecer as fontes de financiamento para o esporte de alto rendimento, exemplo disso foi o Plano Brasil Medalhas 2016, lançado pelo governo federal, em setembro de 2012, em que o ME e as empresas estatais deveriam alocar R$ 1 bilhão adicional no esporte para que o Brasil tivesse um melhor resultado nos Jogos Rio 2016 − o referido plano foi materializado.

A partir do fim do ciclo dos grandes eventos esportivos no Brasil − com a realização dos Jogos Rio 2016 - e com o golpe contra o governo Dilma que resultou na destituição da presidente, o financiamento do orçamento federal para o esporte e lazer voltou a estar nos mesmos patamares de 2003 e 2004 (Transparência no Esporte, 2020).

Esse processo tem articulação direta com o governo de Michel Temer (2016-2018) que assumiu a presidência e buscou implementar políticas de ajuste fiscal, atendendo aos interesses do capital. Houve a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 – denunciada pelos movimentos sociais como ‘PEC do fim do mundo’ e ‘PEC da morte’ –, que limitou o aumento do gasto público à inflação do ano

anterior por 20 anos, impossibilitando o aumento de investimentos no Brasil e dando ainda mais garantias ao mercado e aos credores da dívida pública. Temer foi a expressão de um governo que buscou atender aos interesses do mercado, tendo sido sustentado no Congresso Nacional por forças retrógradas como as bancadas ruralista, religiosa/evangélica e militar. Portanto, a forma como seu governo se materializou fez com que o esporte e o lazer ficassem cada vez mais 'jogados para escanteio'.

A eleição de Jair Bolsonaro como presidente nas eleições de 2018 foi um segundo ato do golpe de 2016. Bagno (2019) resume bem o que tem sido este governo:

> É uma pulsão de morte que move cada ato desse desgoverno, é uma perversidade sádica, é o elogio da insanidade, do obscurantismo, é a glorificação da ignorância e a consequente criminalização de todas e de todos que promovam minimamente a liberdade de pensamento, o debate sadio das ideias, o avanço social e cultural por meio do conhecimento, da arte, da cultura, da ciência.

No âmbito do esporte e do lazer, a primeira ação foi transformar o ME em Secretaria Especial do Esporte (SEE), tendo sido esta pasta alocada no Ministério da Cidadania. A partir do Plano Plurianual (PPA) de 2020 a 2023, não há nenhuma política de esporte e lazer nova, por outro lado, pelo menos desde 2004, o ano de 2019 foi aquele em que a Pasta do Esporte menos teve recursos. (Transparência no Esporte, 2020). Carneiro, Athayde e Mascarenhas (2019) apontavam que era provável que, com a transformação do ministério em secretaria, a Pasta do Esporte teria menor influência sobre o orçamento da União, elemento que tem se concretizado.

Guirra e Castellani Filho (2020) colocam que está em marcha na sociedade brasileira um processo de militarização das políticas públicas; expressão desse processo é a grande presença de militares no governo, a difusão das escolas militares pelo país, incentivadas pelo Ministério da Educação e, no esporte, a presença de políticas como o 'Forças no Esporte', em que militares promovem programas esportivos. A presença dos militares nas políticas de esporte e lazer vinha acontecendo − pelo menos, desde 2011, com a

realização dos Jogos Mundiais Militares, aprofundando-se no atual governo (Guirra; Castellani Filho, 2020).

As únicas políticas públicas de esporte e de lazer do governo Bolsonaro que têm sido realizadas são aquelas que contam com militares e aquelas que foram transformadas em políticas de Estado por meio de trâmites no Legislativo, como é o caso do Programa Bolsa Atleta e da Lei de Incentivo ao Esporte.

A desigualdade de acesso às práticas de esporte e de lazer no Brasil

Conforme discutimos, o direito ao esporte e ao lazer, embora estejam presentes na CF 88, têm tido limites de serem materializados. Expressão disso é a falta de priorização das políticas voltadas às práticas de esporte e lazer pelo governo federal ao longo dos diferentes governos.

Além disso, a desigualdade social no Brasil faz com que o acesso aos diferentes bens sociais seja desigual, elemento que reverbera no acesso ao esporte e ao lazer. As políticas sociais que visam garantir tal demanda objetivada, constitucionalmente, também tensionam as relações entre tempo livre e trabalho e, por conseguinte, as desigualdades da sociedade contemporânea.

Estudo apresentado pelo PNUD (Relatório..., 2017) apontou que apenas 37,9% da população brasileira de 15 anos ou mais praticou algum esporte ou atividade física no ano de referência da pesquisa. Assim, fica demonstrado que menos da metade da população brasileira acessa as referidas práticas.

E, com agravamento da situação real, temos informações de que o acesso às práticas esportivas é muito desigual, ao ser comparado aos diferentes marcadores sociais como sexo, raça, idade, defiência, nível de rendimento mensal domiciliar *per capita*. Vejamos a seguir como esses marcadores diferenciam o acesso às práticas esportivas: a) o índice de prática de pessoas com rendimento domiciliar *per capita* de cinco salários mínimos ou mais é 51,5% maior que o de pessoas com rendimento domiciliar *per capita* de

menos de ½ salário mínimo; b) pessoas sem deficiência têm um índice de prática 52,0% maior que pessoas com deficiência; c) homens apresentam um índice de prática 22,1% maior que o de mulheres; d) jovens de 15 a 17 anos têm índice de prática 48,6% maior que pessoas com 60 anos ou mais; e) pessoas brancas têm índice de prática 11,3% maior que pessoas negras; e f) pessoas com ensino superior completo apresentam índice de prática 69,3% maior que pessoas em instrução (Relatório..., 2017).

O acesso às práticas esportivas varia muito a depender da condição dos indivíduos; ao cruzar diferentes marcadores sociais, o Pnud (Relatório..., 2017) aponta que o marcador rendimento mensal domiciliar *per capita* é determinante, independentemente da idade, sexo e raça. Dessarte, a questão econômica se evidencia como uma condição objetiva para garantir o maior acesso às práticas esportivas.

> [...] a estrutura social do Brasil - de modo semelhante ao que acontece em outros países, porém mais acentuado pelo nível de desigualdade existente - imprime uma dinâmica de funcionamento à vida das pessoas que **leva a indivíduos localizados nos estratos socioeconômicos superiores a incluírem a prática de AFEs em seus estilos de vida** em maior proporção que aqueles que se encontram em estratos inferiores (Relatório..., 2017, p. 99, grifo nosso).

Como vimos anteriormente, as políticas públicas de esporte e de lazer promovidas pelo governo federal – até então − não foram capazes de priorizar e manter a prática de esporte e de lazer como direitos, o que, consequentemente, tem implicações na ausência das condições objetivas para que as pessoas pudessem criar gosto e desenvolvessem hábitos e estilos de vidas associados às práticas corporais. O resultado disso é que, em plena pandemia, parece ser perverso que a mídia e o senso comum que habita as redes sociais cobrem que as pessoas se exercitem em casa. É paradoxal o crasso desconhecimento dessa pobreza que já fora anunciada em documento mundial e que poderia ter sido mitigada com ações sistemáticas no combate a essas desigualdades no acesso às práticas de esporte e de lazer.

Ainda sobre o Relatório do Pnud (Relatório..., 2017), chamam a atenção os motivos pelos quais as pessoas não praticam esporte no Brasil: a) falta de tempo (38,3%); b) por não gostar ou não querer (34,7%); c) por problemas de saúde ou de idade (20,2%); d) por falta de instalação esportiva acessível ou nas proximidades (2,3%); e) por problemas financeiros (1,7%); f) por não ter companhia para praticar esporte (1,5%); e g) outros (1,3%).

Interessante observarmos que a falta de tempo é o maior motivo para que as pessoas não pratiquem esporte, ou seja, a intensificação das relações de trabalho faz com que as pessoas tenham menos tempo livre para se dedicarem às práticas de lazer, dentre elas, as esportivas. Desse modo, fica explícito que não é possível pensarmos as práticas de lazer desvinculadas das relações de trabalho as quais os indivíduos estão sujeitos.

A questão da diferença de rendimento domiciliar *per capita* influencia dois fatores para as pessoas não praticarem esporte, a falta de instalação esportiva acessível ou nas proximidades e os problema financeiros, tanto que as pessoas com rendimento domiciliar per capita de menos de ½ salário mínimo apontam mais esses motivos que pessoas em outras faixas, sobretudo aquelas com rendimento domiciliar *per capita* de cinco ou mais salários mínimos.

Dessarte, novamente vemos que as questões financeiras das famílias limitam o acesso delas às práticas esportivas, principalmente em um contexto como o brasileiro em que as pessoas acabam acessando o esporte em espaços privados. Por outro lado, embora o principal gasto do governo federal tenha sido com instalações de esporte e lazer, paradoxalmente, ainda a falta das mesmas são elementos limitadores da prática esportivas entre os mais pobres.

Considerações finais

O esporte e o lazer se colocam como elementos que são reconhecidos no Brasil como direitos, pelo menos legalmente, uma

vez que se fazem presentes na CF 88. Entretanto, ao analisarmos as políticas públicas de esporte e lazer desenvolvidas pelo governo federal ao longo do tempo, fica claro que a democratização de seus acessos como direitos não foi priorizada, vez que o esporte de alto rendimento foi privilegiado tendo ganho ainda mais destaque na agenda com a realização do ciclo de grandes eventos no Brasil.

Distintos marcadores sociais expressam as desigualdades de acesso às práticas esportivas em nosso país, assim, o perfil hegemônico do praticante de esporte brasileiro é homem, branco, jovem, rico, com ensino superior completo e sem deficiência, enquanto a mulher, negra, idosa, pobre, sem instrução e com deficiência dificilmente será vista no Brasil como alguém com esse direito social a ser usufruído. Embora esses sejam perfis extremos, conforme dados apresentados, o principal marcador de acesso ao esporte é o rendimento domiciliar. Diferentes políticas públicas, dentre elas as de esporte e de lazer, poderiam mitigar as desigualdades sociais no Brasil, podendo possibilitar maior equidade no acesso aos bens culturais.

Contudo, no contexto de pandemia em que as desigualdades sociais estão ampliadas, sobretudo, pela diminuição do emprego e renda dos mais pobres, o acesso aos diferentes bens culturais, dentre eles, o esporte e o lazer, tende a ser colocado – mais ainda - como privilégio daqueles nos maiores patamares socioeconômicos. Assim, fica mais distante o acesso ao esporte e ao lazer como direitos, pois, além dos efeitos da pandemia, há, em curso, o desmonte declarado e acintoso das políticas públicas de esporte e de lazer que já eram limitadas na efetivação do fomento ao direito.

Futuras pesquisas terão maiores condições de analisarem o contexto atual e seus reflexos sobre as desigualdades e o acesso às práticas de esporte e de lazer. Desse modo, precisamos continuar lutando para que o esporte e o lazer sejam reconhecidos como direitos, não apenas legalmente, mas que sejam materializados por meio de políticas públicas, acessíveis a todos e todas, de maneira equitativa.

Referências

AMARAL, S. C. F. Políticas públicas de lazer: existe possibilidade de uma gestão participativa? *In*: PADILHA, V. (org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 156-172.

ATHAYDE, P. F. A. **O ornitorrinco de chuteiras**: determinantes econômicos da política de esporte e lazer do governo Lula e suas implicações sociais. 2014. Tese (Doutorado) − Programa de Pós-graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BAGNO, M. Glorificação da ignorância. **Carta Maior**. O Portal da Esquerda, 16 jul. 2019. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/Glorificacao-da-ignorancia/52/44683. Acesso em: 30 out. 2020.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975**. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 80.228, de 25 de agosto de 1977**. Regulamenta a Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975, que institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993**. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Brasília: Casa Civil.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília: Casa Civil.

BRASIL. **I Conferência Nacional do Esporte**. Documento Final. 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Esporte/deliberacoes_1_conferencia_esporte.pdf. Acesso em: 1 maio 2020.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Política Nacional do Esporte**. 2005. Disponível em: http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/contato/83-ministerio-do-esporte/institucional/o-ministerio/sala-de-imprensa2/21849-politica-nacional-do-esporte. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **II Conferência Nacional do Esporte**. Documento Final. 2006. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Esporte_II/texto_base_2_conferencia_esporte.pdf. Acesso em: 1 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.035, de 1º de outubro de 2009**. Institui o Ato Olímpico, no âmbito da administração pública federal, com a finalidade de assegurar garantias à candidatura da cidade do Rio de Janeiro a sede dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016 e de estabelecer regras especiais para a sua realização, condicionada a aplicação desta Lei à confirmação da escolha da referida cidade pelo Comitê Olímpico Internacional. Brasília: Casa Civil.

BRASIL. **III Conferência Nacional do Esporte**. Documento Final. 2010. Disponível em: http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/noticias/24-lista-noticias/38452-conferencia-nacional-do-esporte-aprova-a-carta-de-brasilia. Acesso em: 1 maio 2020.

CARNEIRO, F. H. S. **O financiamento do esporte no Brasil**: aspectos da atuação estatal nos governos Lula e Dilma. 2018. Tese (Doutorado) − Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CARNEIRO, F. H. S., ATHAYDE, P. F. A., MASCARENHAS, F. Era uma vez um Ministério do Esporte: seu financiamento e gasto nos governos Lula, Dilma e Temer. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 1-22, 2019.

CARNEIRO, F. H. S. *et al.* A matriz de financiamento público federal do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, v. 27, n. 4, p. 85-102, 2019.

CASTEL, R. As transformações da questão social. *In*: WANDERLEY, L. E. *et al*. (org). **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: EDUC, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. O projeto social Esporte e Lazer da Cidade: da elaboração conceitual à sua implementação. *In*: CASTELLANI FILHO, L. (org.). **Gestão pública e política de lazer**: a formação de agentes sociais. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-15.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, 2000.

GUIRRA, F.; CASTELLANI FILHO, L. Direita, volver! Forças no esporte e... na educação: a militarização da sociedade brasileira em marcha. *In*: ARAÚJO, S. M. *et al.* (org.). **Políticas públicas e movimentos sociais.** Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 43-57.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, 2001.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTIA - IBGE. **O IBGE apoiando o combate à Covid-19**. Disponível em: https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php. Acesso em: 21 out. 2020.

MANDEL, E. O Estado na fase do capitalismo tardio. *In*: MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 333-350, Os Economistas.

MASCARENHAS, F. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. *In*: SUASSUNA, D. M. F. A.; AZEVEDO, A. A. (org.). **Política e lazer**: interfaces e perspectivas. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 181-210.

MASCARENHAS, F. O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 4, p. 963-80, 2016.

MASCARENHAS, F. *et al.* O bloco olímpico: estado, organização esportiva e mercado na configuração da agenda Rio 2016. **Revista da ALESDE**, v. 2, n. 2, p. 15-32, 2012.

OLIVEIRA, B. A.; HÚNGARO, E. M. O chamado "Terceiro Setor": implicações no esporte e lazer de um novo padrão de resposta a "questão social". *In*: SOLAZZI, J. L.; RODRIGUES, J. P. (org.). **Neoliberalismo e políticas de lazer**: apontamentos críticos: 5 anos de pesquisa do Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC/GEPOSEF. Santo André: Alpharrabio, 2008. p. 33-44.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Humano Nacional. **Movimento é Vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

SOUZA NETO, J. C. Mutações da esfera pública. *In*: BAPTISTA, D. (org.). **Cidadania e subjetividade**: novos contornos e múltiplos sujeitos. São Paulo: Imaginário, 1997. p. 73-121.

TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE. **Recursos para o esporte**. 2020. Disponível em: http://www.transparencianoesporte.unb.br/#/inicio. Acesso em: 30 out. 2020.

96 Considerando as diferentes concepções epistemológicas que disputam as narrativas explicativas sobre esse fenômeno de produção humana que está circunscrito nas práticas corporais, usaremos, no texto, a expressão 'exercícios físicos' na compreensão ampla cultural de manifestações presentes nas ginásticas, mas também nos esportes, nas lutas, nos jogos e nas danças.

97 Valor intersubjetivo e edificador de propriedades particulares na constituição de relevâncias sociais de determinado indivíduo ou segmento social.

98 O financiamento público federal do esporte no Brasil é composto pelas fontes orçamentária, extraorçamentária e gastos tributários (Carneiro *et al.*, 2019).

14

Cultura corporal e movimentos sociais: explorando perspectivas e possibilidades

Billy Graeff e Caroline Arnaldo Ortiz

Introdução

As lutas sociais pautadas pelos movimentos sociais têm as suas particularidades, contudo destacamos como elemento unitário o enfrentamento à lógica social vigente (Tilly; Castañeda; Wood, 2019). Desse modo, a contradição é parte constituinte dos movimentos sociais, ao serem processo e produto desse tempo histórico e construído pelos sujeitos desse tempo. Essa compreensão se faz necessária para o entendimento da construção dos movimentos sociais na atualidade e a relação dialética entre esses sujeitos e a realidade concreta.

É importante registrarmos que, segundo Munck (2020), teorias que possam explicar os movimentos sociais da América Latina ainda estão sendo construídas e que não há ainda um paradigma que seja aceito no campo de estudos como unificador. Por sua vez, Rich (2020) aponta que, pelo menos desde a década de 1990, movimentos sociais têm se multiplicado na América Latina e que suas estruturas e estratégias variam relevantemente. Já Chouhy (2020) assinala que, a partir da ascensão do neoliberalismo à hegemonia mundial, se assentou a necessidade de buscarmos reinterpretar os movimentos sociais e seu papel na sociedade, o que corrobora a posição de distintos autores acerca da necessidade de entendermos melhor os movimentos sociais no Brasil a partir das diversas e constantes mudanças nos governos centrais e marés políticas

(Barbosa, 2020; Pahnke, 2020; Spanakos; Rivas, 2020). Assim, parece-nos necessário localizarmos o tema dos movimentos sociais no contexto do nosso trabalho.

Destacamos Gohn (2011) para pensarmos sobre os elementos históricos para a constituição e organização dos movimentos sociais no Brasil. Nesse contexto, enfatizamos o fim da década 1970 e início dos anos 1980, período marcado pela oposição dos movimentos sociais ao regime ditatorial militar ainda vigente. Com o fim da ditadura, os movimentos sociais passaram por um período de reorganização, no qual, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, foram organizados alguns fóruns, plenárias e encontros nacionais, com o intuito de se pensar e compreender os problemas sociais, formas de superá-los, e, assim, a necessidade de se dar materialidade às lutas sociais (Gohn, 2011).

Esse processo resultou no surgimento de vários movimentos sociais e o presente capítulo busca compreender as formas como alguns desses movimentos vivenciam a cultura corporal e como esse elemento se manifesta no contexto movimentos sociais. Para este estudo, destacamos os seguintes movimentos sociais: 1) Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); 2) Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLM); 3) Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST); e 4) o Movimento dos Estudantes de Educação Física (MEEF). Para respondermos ao problema levantado, construiremos este debate por meio das sínteses elaboradas pelos militantes desses movimentos. Assim, iniciamos esta construção apresentando alguns registros e características dos movimentos sociais destacados para o estudo. Desse modo, destacamos a seguir algumas particularidades desses movimentos.

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) tem como marco de surgimento o encontro de trabalhadores rurais na cidade de Cascavel/PR, em janeiro de 1984. Em janeiro do ano seguinte, foi realizado o 1º Congresso Nacional do MST. É pertinente destacar que o MST viria a se tornar “[...] o maior movimento social do país nos anos seguintes e teria um papel decisivo na incorporação de

trabalhadores rurais precarizados e na formação política desse contingente” (Oliveira, 2019, p. 35). Nesse mesmo cenário político,

> [...] essa conjuntura de precariedade potencializou a ação dos movimentos sociais que lutam pelo direito à moradia. [...] A luta por habitação, em especial no meio urbano, pressupõe também o direito à cidade. Essa concepção ganhou força no Brasil quando os movimentos de luta por moradia passaram a se articular com outros movimentos sociais (Gomes, 2019, p. 216).

Assim, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) teve origem no próprio MST no final dos anos 1990, a partir da necessidade de articulação entre os trabalhadores urbanos e suas demandas latentes (Oliveira, 2019). E o Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLM) também surgiu nos anos 1990, porém mais cedo, durante a realização do I° Encontro Nacional dos Movimentos de Moradia. “Podemos afirmar, no entanto, que o MNLM toma corpo, enquanto movimento, ao espacializar-se e territorializar-se através das grandes ocupações de áreas e conjuntos habitacionais nos centros urbanos” (Vale; Garcia, 2008, p. 3).

Junto a isso, Oliveira (2011) destaca a necessidade da compreensão da cidade enquanto um bem universal, buscando a superação do direito à moradia como uma mercadoria que atende às necessidades de valorização do capital. Assim, a reforma urbana pautada por esses movimentos sociais busca o fim da propriedade privada. Portanto, o “MNLM vem construindo, [...] novas estradas voltadas à democratização das cidades, uma das principais bandeiras de luta do movimento, dessa forma em direção contrária à lógica do capital” (Oliveira, 2011, p. 26).

Por fim, o quarto movimento social a ser destacado é o Movimento dos Estudantes de Educação Física (MEEF), que também teve sua origem nos anos 1990, por meio de reunião de centros e diretórios acadêmicos, reuniões essas que resultaram na criação da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), “[...] entidade representativa do MEEF, composta por estudantes de diversas regiões do Brasil, organizados em uma coordenação Nacional e seis Coordenações Regionais” (Dutra; Pergher, 2011, p. 10). A ExNEEF, nos últimos anos, tem como uma das principais bandeiras de luta

específica a formação unificada em educação física, mas sempre relacionando os interesses da classe trabalhadora, por exemplo, pautando a construção da sociedade socialista.

Os quatro movimentos sociais acima foram escolhidos por conta da sua representatividade na sociedade e em relação às fatias sociais junto às quais se desenvolvem. Escolhemos o MST porque acreditamos que ele representa as lutas dos camponeses e o MTST e o MNLM porque cremos que estes representam as lutas dos habitantes mais desprovidos das cidades. O MEEF figura nesse grupo por conta de sua identificação com as lutas sociais e também porque poderia oferecer uma perspectiva específica sobre a questão da cultura corporal. Ressaltamos que, tendo em vista as particularidades presentes em cada um desses movimentos sociais, apresentaremos, no decorrer do estudo, elementos de diálogo ao pensarmos a produção da cultura corporal no interior desses movimentos.

O outro termo presente na primeira parte do nosso título, além de movimentos sociais, é cultura corporal. Cultura corporal é um termo relativamente recente no Brasil (Escobar, 1995) e que vem sendo amplamente utilizado em diversas áreas, sobretudo nos estudos acerca da educação física escolar, para permitir se encontrar, sob uma mesma dimensão, as mais variadas modalidades e atividades que envolvem o movimento corporal. Podemos encontrar uma das mais aceitas formulações acerca do conceito no Brasil no livro conhecido como *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de autoria de um grupo que preferiu referir-se a si mesmo como o Coletivo de Autores, quando se refere à educação física como "[…] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal" (Coletivo de Autores, 1992, p. 50).

Porém, o uso desse conceito vem motivando diversos debates no contexto da área da educação física e o próprio conceito vem evoluindo e sendo adaptado para funcionar em relação aos mais

diferentes campos de estudo. Infelizmente, em razão do foco do nosso trabalho, não poderemos abordar esses debates e evoluções aqui. Para nosso estudo, é importante ressaltar que estamos expandindo o uso do conceito para além da educação física. Assim, para nós, cultura corporal significa todas as formas de atividades corporais expressivas performadas por determinado grupo social em determinado contexto social.

Para além disso, nosso entendimento de cultura corporal também aceita que "[...] não existe cultura sem corpo" (Taffarel; Escobar, 1987 *apud* Souza Junior *et al.*, 2011). Assim, usos do corpo de maneira expressiva também podem vir a ser objeto de nosso estudo, desde que sejam listados por entrevistados. Um exemplo: andar ao longo de uma estrada com objetivo prático ou funcional apenas não necessariamente se configura em uma atividade expressiva. Embora possa ser objeto de estudos acerca da cultura corporal de um grupo social, por exemplo, a partir do interesse de uma pessoa que pesquise formas de deslocamento, não é esse o foco do nosso estudo. Entretanto, se essa pessoa faz o mesmo percurso acompanhada de centenas de outras pessoas com o intuito tanto de se deslocar de um lugar para outro como para fazer visíveis demandas de seu grupo social, então é desse tipo de atividade que estamos mais diretamente falando aqui. Afora isso, obviamente, também estamos interessados em atividades organizadas como modalidades da cultura corporal: esporte, ginástica, capoeira, lutas, dança etc.

O elemento da cultura corporal conhecido como esporte tem tido destaque social pelo menos desde a segunda metade do século passado. A partir de uma compreensão materialista, ao considerar que o esporte é parte integrante do atual modelo societário, por sua vez, o esporte, ao situar-se nessa lógica, pode contribuir para a manutenção e fortalecimento do atual sistema vigente. Para Melo (2011, p. 9), os esportes assumem diferentes condições de ramo de valorização do capital, "[...] estratégia das classes dominantes de obtenção do consenso dos trabalhadores e objeto de reivindicação por parte da classe trabalhadora da vivência esportiva, tanto do

espetáculo esportivo, como de condições objetivas de praticar esportes”. Essa múltipla condição tem como uma de suas principais materializações os megaeventos como Copa do Mundo e Jogos Olímpicos; destacamos essas questões, pois são importantes exemplos de incorporação da lógica neoliberal nos aspectos relacionados à cultura corporal. A lógica liberal, em sua crise de 1929, teve como uma de suas implicações a diversificação da sua economia, a qual era pautada unicamente na exportação de alguns produtos agrários. Essa diversificação se deu em razão de “[...] algumas frações burguesas frente a ameaças trazidas pelo início de esboço da socialização da participação política, mesmo que embrionária do ponto de vista da presença e da organização dos setores subalternos” (Melo, 2011, p. 83).

Os setores subalternos, os quais os trabalhadores e suas lutas, logo, os movimentos sociais, compunham e compõem, tinham e têm os esportes como uma das principais perspectivas e maneiras de lazer, seja ela como praticante e/ou como espectador. Desse modo, elementos da cultura corporal fazem parte do cotidiano, desse modo é difícil encontrarmos pessoas indiferentes a essas manifestações (Graeff, 2019); junto a isso, o esporte pode ser compreendido “[...] como um dos fenômenos sociais de maior penetração na vida social em nosso tempo. A partir de seu percurso ao longo do século XX e no início do século XXI, os esportes assumem um papel central no conjunto das práticas corporais” (Melo, 2011, p. 17).

Assim, se agora está claro para o leitor e a leitora do que tratamos no nosso trabalho, quiçá seja importante também comunicar por que desenvolvemos este trabalho. Em termos de educação física, já existe um corpo inicial de estudos em relação aos movimentos sociais no Brasil (Oliveira Albuquerque *et al.*, 2007; Lavoura, 2016; Ortiz, 2018), sobretudo porque diversos movimentos sociais brasileiros fazem funcionar atividades de ensino e aprendizagem dentro de suas organizações. Porém, pouco conhecemos sobre como se manifestam as pessoas ligadas aos movimentos sociais a partir de seu envolvimento e do de seus corpos em distintas manifestações da cultura corporal e sobre como essas pessoas

apreendem as diversas manifestações da cultura corporal presentes na sociedade em geral e nos movimentos sociais em particular. Além disso, menos ainda sabemos sobre como se desenvolveria uma cultura corporal a partir dos princípios dos movimentos sociais. Portanto, este trabalho se justifica por ser um trabalho que visa explorar essa relação pouco conhecida do mundo acadêmico.

Metodologia

No aspecto metodológico e analítico do estudo, pretendemos avançar no sentido de uma análise crítica da cultura corporal enquanto elemento que compõe a prática social dos movimentos sociais. Assim, a perspectiva da qual nos valemos aqui funda-se na dialética da totalidade concreta (Kosik, 1976), na qual a realidade torna-se inteligível como unidade dialética entre ‘mundo da aparência’ e ‘mundo real’, na articulação dinâmica entre o geral e o específico. Desse modo, propomos esboçar uma compreensão da cultura corporal frente às demandas dos movimentos sociais.

Para isso, não pretendemos traspor a noção de cultura corporal encontrada em estudos da área da educação física escolar para fora dela, mas pôr em relevo essa compreensão e as possibilidades de seus conteúdos, dando destaque ao esporte e suas determinações. Destacamos que, ao abordarmos essa temática no contexto dos movimentos sociais, é possível que sejam apresentadas questões particulares, para além das questões comumente vinculadas à cultura corporal e ao esporte. De tal modo, para a ação da análise do estudo, mostra-se necessário identificarmos as formas concretas das categorias e sínteses aqui colocadas.

Para tanto, como descrito anteriormente, o material para a análise e construção da resposta ao problema deste trabalho foi coletado por meio de uma entrevista coletiva em formato de *live*, em razão do isolamento social em que estamos vivendo decorrente da Covid-19. Portanto, para a materialização dessa proposta, contatamos as direções dos movimentos sociais escolhidos (MST, MTST, MNLM e MEEF) para que estas nos indicassem uma pessoa com quem

pudéssemos conversar a partir das seguintes perguntas: (a) Quais são as manifestações da cultura corporal presentes no contexto desses movimentos?; e (b) Como a cultura corporal pode ser caracterizada a partir dos princípios dos movimentos sociais?

Nossa análise, então, se deu por meio da análise temática, que é conhecida como "[...] um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados"[99] (Braun; Clarke, 2006, p. 79, tradução do autor). Assim, ao analisarmos os dados coletados, seguindo a sugestão de Attride-Stirling (2001), inicialmente identificamos os temas globais, que seriam temas superordenados que abrangem as principais metáforas nos dados como um todo; depois temas organizadores, que são temas de ordem intermediária que organizam os temas básicos em grupos de questões semelhantes; e, por fim, os temas básicos, que são os temas mais básicos ou de ordem inferior derivados dos dados textuais, comumente identificados com os temas globais por meio dos temas organizadores.

Porém, sabemos que "[...] existem diferentes conceptualizações de um tema − resumos de domínio versus padrões de significado compartilhado, sustentados por um conceito central baseado em significado"[100] (Braun; Clarke, 2019, p. 593, tradução do autor). Assim, é importante lembrarmos o leitor e a leitora que o conceito central aqui é a cultura corporal e que esse conceito permeia e orienta a coleta e a análise. Além disso, enfatizarmos que, assim como as autoras, entendemos que "[...] os temas não estão **nos** dados, análises pré-existentes, aguardando recuperação"[101] (Braun; Clarke, 2019, p. 593, grifo do autor, tradução do autor), mas que é nossa análise que os produz.

Agora que as premissas do trabalho e sua metodologia estão esclarecidas, apresentamos os dados do nosso trabalho conjuntamente com sua discussão.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados do nosso trabalho, assim como os discutimos a partir de elementos que apresentamos na introdução. As perguntas que orientam nosso trabalho e, portanto, nossa análise são: (a) Quais são as manifestações da cultura corporal presentes no contexto desses movimentos?; e (b) Como a cultura corporal pode ser caracterizada a partir dos princípios dos movimentos sociais? Logo, essas duas preocupações estarão acompanhando nossa análise ao longo desta seção. Entretanto, temas mais especificamente relacionados com elementos apresentados na introdução servirão como balizadores da nossa narrativa neste trecho do trabalho. Por fim, dizer que, para protegermos a anonimidade das pessoas (as entrevistadas, daqui por diante) que cederam suas falas a este trabalho, identificá-las-emos apenas com os acrônimos referentes aos movimentos sociais que tais pessoas representam no contexto deste trabalho.

Quando iniciamos a conversa com as entrevistadas, demos-lhes a possibilidade de abordar livremente o tema selecionado para tal: 'cultura corporal e movimentos sociais', como um tema global, conforme explicado na parte sobre a metodologia do trabalho. Ficou bastante claro que o tema da cultura corporal não pode ser considerado um tema prioritário no contexto dos movimentos sociais neste momento de seu desenvolvimento. Conforme a entrevistada representando o MTST e sua valiosa franqueza: "[...] confesso que no início eu me peguei assim: poxa é um tema que não é muito das nossas pautas" (MTST). Talvez porque, como assinalamos no início do trabalho, o enfrentamento à lógica social vigente (Tilly; Castañeda; Wood, 2019) parece ser o tópico mais relevante no contexto dos movimentos sociais. Entretanto, a reflexão também apontou que a cultura corporal e o corpo não podem ser consideradas questões alienígenas aos movimentos sociais. A síntese desta cogitação inicial pode ser percebida na fala apresentada abaixo.

> [...] para nós eu acho que isso é um tema que ainda não existe muita reflexão por parte do movimento, dos movimentos populares em si, ao mesmo tempo que o corpo ele é muito presente na nossa luta, ele é indissociável, as ferramentas de luta do movimento... é a nossa ferramenta

> de luta do movimento, são as nossas ferramentas de trabalho, é a foice, a enxada. Ao mesmo tempo o nosso corpo também é parte dessa ferramenta de luta (MST).

Ademais, essa perspectiva é corroborada quando se relatou que, "[...] entre as muitas formas de luta que o movimento tem, as marchas, caminhadas, **seriam** a própria expressão física é parte dessa luta" (MST, grifo nosso), o que localizaria a cultura corporal como parte integrante das formas de luta dos movimentos sociais, mesmo que sem reconhecimento nítido por parte de militantes de tais movimentos.

Entretanto, formas de manifestação da cultura corporal e seu papel no conjunto particular de seu acontecimento puderam ser identificados de maneira mais clara, como, por exemplo, no caso do futebol, o qual teria, inclusive, servido historicamente como um espaço de construção de identidades e laços, no caso específico do MST, pelo menos.

> O futebol justamente como uma ferramenta de organização de mobilização nesse momento. [...] e a partir das leituras que eu fiz, eu fico pensando ... Como o futebol ocupou esse espaço? Por que o futebol se popularizou? Como ele ocupava um espaço de reconstrução comunitária? Como ele ocupava esse espaço de reconstruir os laços comunitários? Que esses trabalhadores rurais que iam ser operários na cidade, se sentiam desenraizados e a prática esportiva acabava construindo e reconstruindo essas identidades forjando novos laços. Eu acho que o esporte acaba com esse papel dentro do movimento sem Terra (MST).

Ainda nesse contexto, na esteira do que colocamos acima, outra entrevistada apoiou essa linha de pensamento dizendo que

> [...] esse tema do esporte, da dança, da cultura, eles acabam dentro dos movimentos sociais e populares não tendo a força ou não se dá importância devida. Muitas vezes a gente é meio atropelado pela sobrevivência. Nossa galera está muito ocupada sobrevivendo e tentando dar conta das demandas básicas e acaba tratando isso como se também não fosse tão importante, se não fosse necessário, básico também dentro de todas as pautas de luta (MNLM).

Porém, a mesma entrevistada relatou que, dentro do movimento no qual milita, "[...] tem algumas experiências de torneios de futebol

tanto feminino como masculino entre ocupações, mas as nossas experiências mesmo em torno do esporte acabam sendo de lutas mesmo, de pautas, de reivindicação e resistência" (MNLM). Assim, nosso trabalho parece apoiar a literatura citada anteriormente quando afirma que, apesar de mudanças significativas em ambientes políticos, as pautas dos movimentos sociais permanecem relativamente inalteradas, assim como suas ferramentas de luta conservam-se as mesmas (Barbosa, 2020; Pahnke, 2020; Spanakos; Rivas, 2020), o que, de certa forma, dificultaria ou inviabilizaria o avanço da organização e do desenvolvimento de tais movimentos e de pautas não associadas diretamente às lutas imediatas dos movimentos sociais.

Conforme havíamos explanado anteriormente, a presença da ExNEEF no conjunto das entidades participantes deste trabalho se deu tanto por sua propensão a se reconhecer e funcionar como um movimento social, mas também porque seus objetos e sua área de atuação são próximos do tema do trabalho. De tal modo, a entrevistada representando a ExNEEF formulou, de forma mais sintética e clara, princípios pelos quais a cultura corporal se faria representar no contexto da ExNEEF, ou melhor dizendo, formulou acerca de práticas associadas à cultura corporal em que se busca não focar nas habilidades técnicas.

> [...] essas práticas dentro dos nossos momentos, dos nossos encontros nacionais, aconteceriam no espaço que a gente denomina como práxis. [...] Poderíamos colocar como práticas então permite-lhe [...] refletir sobre as relações [...] não se cobra uma habilidade técnica, não cobra tamanho esforço físico, permitindo a construção (ExNEEF).

Uma reflexão que nos pareceu deveras relevante no contexto do nosso debate foi oferecida pela entrevistada representando o MTST acerca da questão de gênero e sua relação tanto com os movimentos sociais quanto com o tópico da cultura corporal. Esse seria um tema organizador da nossa análise, entretanto, infelizmente, esse será um dos assuntos que apontaremos como relevante para pesquisas futuras. Ao pensar sobre as manifestações da cultura corporal no contexto dos movimentos sociais, a entrevistada refletiu em voz alta:

> E aí pergunta: Quem caminha? E eu faço uma reformulação: Quem constrói? [...] A gente tem muito claramente no contexto urbano pelo menos de Pernambuco, mas eu acredito que se aplica também ao MNLM aos demais movimentos de luta por moradia urbanos em todo o Brasil, que é a intensa e majoritária participação das mulheres. [...] Daqui a gente vê que são as mulheres que lideram o processo de organização, que são lideranças, que tem a referência. Eu digo isso porque [...] ao assumir novos papéis de gênero, homens e mulheres, independentemente, a partir da estrutura de gênero... as mulheres assumem seu papel para dentro, [...] com isso, normalmente as mulheres que estão na linha de frente, mas são elas que usufruem menos do lazer. Então, como é que eu não vou falar no futebol com centralidade? Né! Eu tava pensando, poxa, é tão difícil, né? E aí eu fui entender, vou pensar poxa, mas será que é porque eu reflito muito sobre o futebol? Ou é porque o futebol se impõe e tem alguma questão que se impõe? [...] É o apagamento das culturas tradicionais, o não-pertencimento (MTST).

Quando passamos a dialogar com as entrevistadas acerca de como a cultura corporal pode ser caracterizada a partir dos princípios dos movimentos sociais, identificamos um limite da área. Os debates ainda não chegaram à área acadêmica, conforme apontamos na introdução do trabalho, mas também não têm se dado no contexto dos movimentos. Como exposto abaixo, essa é uma lacuna a ser explorada.

> Eu acho que falta nos nossos movimentos na verdade, uma autocrítica, uma percepção, eu não eu acho que nós ainda não chegamos ainda a uma reflexão sobre a relação entre os movimentos e o movimento dos nossos corpos nessa relação, como isso faz parte da nossa luta. Ela tá presente, mas a gente não tem refletido sobre isso de muitas maneiras (MST).

Porém, o debate também produziu interessantes reflexões sobre, por exemplo, como os princípios dos movimentos sociais dialogariam com a construção consciente de uma cultura corporal associada aos movimentos sociais:

> O eu quero dizer é que de alguma maneira também está libertando o corpo através do trabalho, mudando a forma com que você trabalha, [...] para refletir também na maneira como você vai praticando os jogos, na maneira como você vai entendendo essas práticas, não como um privilégio. mas entender como direito, então você tem direito a dançar, você tem direito a jogar, você tem direito a praticar capoeira, isso é parte da sua identidade. Esse processo de emancipação humana [...] tem que se dar conta de todas as dimensões da vida, ela não pode ficar restrita ao trabalho, à produção de alimento. Passa também pela forma como a gente se relaciona com o

> próprio corpo, como a gente se relaciona com os demais membros da nossa comunidade, dessa comunidade ampliada[...] (MST).

Além disso, exemplos práticos de como e por que a cultura corporal poderia ser apropriada pelos movimentos sociais surgiram. O exemplo abaixo parece ser ilustrador de uma possibilidade concreta que pode servir tanto como exemplo aqui assim como objeto de futuras pesquisas.

> Porque a cidade hoje não pertence à classe popular, as pessoas estão desterritorializadas de fato. [...] então por que o futebol acaba assumindo essa centralidade? Porque de alguma forma é um espaço de atenção, um espaço de socialização. [...] A gente teve uma experiência aqui muito interessante: a Copa da Resistência [...] uma iniciativa que a gente buscou entender o futebol, a copa do mundo e também o significado do futebol enquanto um instrumento de resistência, enfrentamento ... problemas que a gente vinha, que a gente tem enfrentado. Na Copa da Resistência, a gente levou para mais ou menos dez comunidades discussões sobre o papel do futebol como instrumento de transformação popular e de alguma forma o futebol ele é extremamente representativo, pelo menos para mim, para fazer o debate sobre movimento (MTST).

Por fim, uma das entrevistadas deu vívidos indícios de que existe pré-disposição dos movimentos sociais para que os temas aqui levantados sejam explorados por pessoas da área no contexto dos movimentos sociais. De maneira profunda, a entrevistada coloca que o simples fato de que existe uma possibilidade material de que algo aconteça não garante que tal fenômeno venha a se dar. Então, a construção de uma cultura corporal 'dos' movimentos sociais não existirá apenas porque se tomou a consciência de que seria possível fazê-lo. Assim, por outro lado, a entrevistada também coloca um desafio àquelas da área do esporte e da educação física que buscam a transformação social e se identificam ou se identificariam com os movimentos sociais e suas lutas. Encerramos esta seção do trabalho com tal fala e esse chamado.

> [...] agora da mesma forma que na política a gente não chega à consciência de forma imediata, espontânea: não basta a gente saber que tem concentração de terra para decidir lutar pela terra, a gente saber que tem especulação imobiliária para decidir lutar pela moradia. Nesse sentido eu acho que o direito a essa corporalidade não acontece de maneira espontânea. [...] Aí que o pessoal da educação física pode estabelecer essa ponte com os movimentos populares, né, espontaneamente a gente não vai

> perceber que a gente tem direito, a gente precisa construir esses espaços, eu acho que a gente pode estabelecer pontes, estabelecer essas parcerias. [...] A gente entende que o campo deva ser um lugar de vida digna, então tudo que tomar esse espaço de vida, de políticas públicas e direitos, [...] tudo para construção desse projeto é bem-vindo e aí nesse sentido que a gente se coloca à disposição do grupo de trabalho, dos profissionais... (MST).

Considerações finais

Nossas considerações finais se baseiam nos resultados apresentados acima e nas discussões que permearam o trabalho a partir dos elementos exibidos na introdução. Inicialmente, fazemos uma consideração acerca desta primeira aproximação nossa com o tema específico da cultura corporal nos/dos movimentos sociais. Em segundo lugar, refletimos sobre o espaço e o lugar da cultura corporal no contexto dos movimentos sociais. Em terceiro lugar, discutimos os limites da pesquisa. Em quarto lugar, apresentamos reflexões sobre como este trabalho pode servir como inspiração para pesquisas futuras.

Assim, em primeiro lugar, como havíamos exposto na introdução do trabalho, elementos da cultura corporal fazem parte do cotidiano, desse modo, é difícil encontrarmos pessoas indiferentes a essas manifestações (Graeff, 2019), e no caso dos movimentos sociais não parece ser diferente. Portanto, nossa primeira consideração é acerca do reconhecimento de que existe uma cultura corporal 'nos' movimentos sociais. Entretanto, de acordo com os resultados apresentados acima e sua discussão, avanços teóricos e práticos nesse campo são raros e a construção de uma cultura corporal 'dos' movimentos sociais seria vista com interesse e afinidade pelos movimentos sociais.

Em segundo lugar, apesar de os resultados deste trabalho apontarem que a cultura corporal e o corpo não podem ser considerados questões alienígenas aos movimentos sociais, o espaço e o papel dessa cultura corporal e do debate sobre o corpo nos movimentos sociais recebem baixa estatura hierárquica nas pautas dos movimentos sociais, aparentemente, porque o

enfrentamento à lógica social vigente (Tilly; Castañeda; Wood, 2019) parece ser o tópico mais relevante no contexto dos movimentos sociais, e a própria luta produzida nesse enfrentamento e as condições reais de vida das pessoas que dão vida a esses movimentos impedem que o debate avance.

Em terceiro lugar, apresentamos os limites da pesquisa. Esses limites, conforme nossa avaliação, se referem ao escopo da nossa 'amostra' e da nossa coleta. Apesar de ser um conjunto extremamente qualificado de militantes, nosso grupo de entrevistadas se restringia a quatro pessoas. Assim, reconhecemos que há muito que se explorar inicialmente sobre as perspectivas de militantes de movimentos sociais acerca do tema deste trabalho. Também reconhecemos que nossa ideia inicial de realizar uma conversa única com as quatro representantes dos movimentos sociais terminou por reduzir o tempo de fala de cada uma das entrevistadas. Assim, por exemplo, não produzimos muitos temas básicos (ver metodologia - exemplos mais simples, diretos, objetivos) na nossa análise.

Em quarto lugar, apontamentos para pesquisa futura. Ficou claro que sequer levantamentos mais sistemáticos e abrangentes sobre as formas de manifestação da cultura corporal no contexto dos movimentos sociais estão à disposição tanto dos movimentos quanto da área acadêmica que se interessa pelo tema. Assim, pesquisas futuras podem se preocupar em oferecer ao conjunto literário da área tais levantamentos. Dada a constituição popular e participativa de grande parte dos movimentos sociais no Brasil, pesquisas em que a preocupação com os 'sujeitos' ultrapasse a 'coleta de dados', ou seja, metodologias de pesquisa como pesquisação e outras, participativas e abertas, podem ser mais produtivas que metodologias mais 'distantes'. Afora isso, a questão de gênero e sua relação tanto com os movimentos sociais quanto com o tópico da cultura corporal parecem ser um assunto candente e propício à aproximação por pesquisadores da área, conforme apontado nos resultados a partir da fala de uma das entrevistadas.

Por fim, lembrar ao leitor e à leitora que este é um trabalho inicial e que pesquisas futuras devem aprofundar e tornar mais abrangentes aportes teóricos e arrolamentos de dados acerca do tema da cultura corporal e do corpo no contexto dos movimentos sociais, aproximando a área da educação física aos estudos dos movimentos sociais, a qual é considerada uma das mais importantes e férteis das ciências sociais e humanas contemporaneamente (Della Porta, Diani, 2015, 2020; Tilly; Castañeda; Wood, 2019).

Referências

ATTRIDE-STIRLING, J. Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. **Qualitative Research**, v. 1, n. 3, p. 385-405, 2001.

BARBOSA, L. P. Challenges facing Latin American peasant movements under progressive governments and new right-wing parties: the case of Brazil. **Latin American Perspectives**, 2020. doi.org/10.1177/0094582X20946408

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019.

CHOUHY, G. Rethinking neoliberalism, rethinking social movements. **Social Movement Studies**, v. 19, n. 4, p. 426-446, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2° grau – Série Formação do Professor.

DELLA PORTA, D.; DIANI, M. (ed.). **The Oxford handbook of social movements**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

DELLA PORTA, D.; DIANI, M. **Social movements**: an introduction. New Jersey: John Wiley & Sons, 2020.

DUTRA, G. C. Z.; PERGHER, E. G. O movimento estudantil de educação física e o embate na formação de professores: educação física é uma só. Formação unificada já!. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. p.1-15.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, ano VII, n. 8, p. 91-102, 1995.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, p. 1-29, 2011.

GOMES, L. A. O. Luta por moradia e contra a precarização da vida: conversa com o MTST. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 215-228, 2019.

GRAEFF, B. **Capitalism, sport mega events and the global south**. London: Routledge, 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVOURA, T. N. Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 4, p. 1079-1086, 2016.

MELO, M. P. **Esporte e dominação burguesa no século XXI**: a agenda dos Organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esportes no Brasil de hoje. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MUNCK, R. Social movements in Latin America: paradigms, people, and politics. **Latin American Perspectives**, v. 47, n. 4, p. 20-39, 2020.

OLIVEIRA, F. A. **Entre rebeldia e conformismo**: a luta do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM) pelo acesso à moradia no Rio Grande do Sul. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, R. D. A formação política de trabalhadores precarizados no MST e no MTST. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 2, n. 1, p. 34-50, 2019.

OLIVEIRA ALBUQUERQUE, J.; CASAGRANDE, N.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. O. A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 121-140, 2007.

ORTIZ, C. A. **A proposta de formação educacional do MST e a questão da cultura corporal**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PAHNKE, A. Social movement consolidation and strategic shifts: the Brazilian landless movement during the Lula and Dilma administrations. **Latin American Perspectives**, v. 47, n. 4, p. 206-222, 2020.

RICH, J. A. J. Organizing twenty-first-century activism: from structure to strategy in Latin American social movements. **Latin American Research Review**, v. 55, n. 3, p. 430-444, 2020.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

SPANAKOS, A.P.; RIVAS, M.R. Theorizing the revolutionary political action of social movements during the Pink Tide. **Latin American Perspectives**, v. 47, n. 4, p. 250-254, 2020.

TILLY, C.; CASTAÑEDA, E.; WOOD, L. J. **Social movements, 1768-2018**. New York: Routledge, 2019.

VALE, K. C.; GARCIA, M. F. Luta pela moradia e trabalho precarizado no acampamento urbano do MNLM Jorge Luiz, João Pessoa. **Pegada**, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2008.

99 “[…] a method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data”.

100 “[…] there are different conceptualisations of a theme – domain summaries versus patterns of shared meaning, underpinned by a central meaning-based concept”.

101 “[…] that themes are not ‘in’ the data, pre-existing analysis, awaiting retrieval”.

15

Práticas corporais, histórias e pandemias: notas sobre distanciamentos e aproximações[102]

Sergio Roberto Chaves Junior, Gustavo da Silva Freitas e Bruno Duarte Rei

Nota introdutória – A Covid-19 como marco final do século XX

Inspirada na 'Era dos Extremos', obra do historiador inglês Eric Hobsbawn, Lilia Schwarcz (2020) sugere que a despedida do século XX não aconteceu com o virar da folhinha do calendário, mas que ainda está por vir quando da passagem da pandemia da Covid-19. O argumento principal utilizado pela antropóloga e historiadora é que tal acontecimento representa as grandes crises que, em geral, sinalizam a virada de século, ao ritmo de colocar em questão verdades que já pareciam até então naturalizadas. Hobsbawn menciona o fim da Primeira Guerra Mundial como término do século XIX, expondo o quanto o discurso do progresso, da evolução e do 'lustro civilizatório' da *Belle Époque* europeia foi rachado pelos movimentos de conflito e barbárie entre os povos. Agora, é a vez de colocar em suspenso a grande marca do século XX, aquela que sustentou a ideia de que nos emanciparíamos e nos libertaríamos: a tecnologia. Para Schwarcz (2020, p. 5-6), "Graças a ela [a tecnologia], acreditávamos estar nos livrando das amarras geográficas, corpóreas, temporais. Não estávamos! Ao deixar mais evidente o nosso lado humano e vulnerável, a pandemia da Covid-19 marca o final do século XX".

Nota 1 – Breves considerações entre pandemia e os espaços

Entre tantos aspectos de inevitáveis compreensões sobre o que essa pandemia provocou, provoca e ainda provocará está o de pensarmos seus efeitos no entendimento e no governo do espaço, seja ele público ou privado. Esse parece ser um elemento suficientemente provocativo, uma vez que a ocupação e a (não) circulação de milhares de pessoas em ambientes comuns foram abruptamente afetadas. 'Fique em casa', 'mantenha o distanciamento social', 'só saia se for necessário' se tornaram expressões de primeira ordem exigindo novas configurações, posturas, atitudes, subjetivando uma nova forma de vivermos em meio ao caos sanitário.

No entanto, temos que lembrar que não foi a primeira vez que o Brasil e o globo estiveram face a face com a explosão de uma pandemia. A última experiência de tamanhas proporções havia sido com a então denominada 'influenza espanhola'[103], contemporânea dos derradeiros tiros da Primeira Guerra Mundial, em 1918. Ainda que poucos registros tenham ficado sobre 'a espanhola', estimativas indicam que o número de mortes causadas pela pandemia tenha alcançado 50 milhões de pessoas no mundo, guardando muitas semelhanças com modos de enfrentamento à doença assistidos agora, mais de 100 anos depois (Campos Filho, 2020). Naquele momento, "[...] havia poucas pessoas nas ruas, todas usando máscara, as igrejas ficaram fechadas, os teatros eram lavados com detergente, os bondes limpos com álcool" (Schwarcz, 2020, p. 11)[104]. Agora, a porta fechada, o impedimento do contato corporal, o cerceamento das aglomerações públicas e a assepsia constante simbolizam endereçamentos comportamentais sustentados por grande parte das autoridades científicas e sanitárias.

Tanto lá quanto cá, as recomendações de esvaziamento do espaço público – ou o seu uso devidamente regulado –, simultaneamente a um estímulo para o isolamento e à vida privada, foram amplamente anunciadas. Ainda que reconheçamos certo nível de insurgência na adoção de tais convenções, podemos afirmar que elas se tornaram

uma mentalidade a ser perseguida em ambos os períodos de pandemia. No entanto, a tentativa de se governar a vida das pessoas em meio a cenários excepcionais como estes suscita interrogações em torno das relações entre o espaço público e privado, entre a noção do que é íntimo e do que se trata do coletivo. Não obstante, é um tema fértil ao terreno das tensões sociais, ainda mais se partirmos do princípio de que (não) sair de casa está atravessado a diferentes condições de possibilidade.

No exercício historiográfico em que olhamos para o passado para compreendermos o presente, tanto o início do século XX, com o contexto da 'espanhola', como o início do século XXI em que se dá a Covid-19, assistimos a um refinamento das sociabilidades em diferentes estágios. A sociedade do primeiro quartel do século passado veio embalada por uma atenção ao florescimento do corpo disparado anos antes. Isso significava o desprendimento dos nós que o amarravam exclusivamente a práticas de correção ou de cura preconizados pelas entidades médicas para se dedicar, pouco a pouco, a atividades consideradas usufruto do bem-estar e da expansão de um corpo em liberdade, tais como o eram os banhos de mar, os passeios de bicicleta, a excursão à montanha, as idas ao campo (Corbin, 2009).

O alvorecer do século XX esboçou, segundo Perrot (2009), uma nova modernidade impulsionada pelo desejo do consumo, pela excitação com a comunicação e pelo entusiasmo com a mobilidade, ainda que esse conjunto significasse "[...] um fogo de artifício de símbolos que, às vezes, dissimula a imobilidade do cenário" (Perrot, 2009, p. 570). Contrastando com o movimento expansivo do corpo, esse também é um período em que insistentemente se buscava a privacidade como forma de se escapar a qualquer tipo de vigilância aos olhos alheios. Havia uma noção de que a intimidade familiar, conjugal e pessoal era necessária para se evitar os constrangimentos e certos controles exercidos sobre o corpo nos espaços coletivos, algo que só seria alcançado com a obtenção de um *home*, expressão popularmente designada para significar o lugar de moradia (Perrot, 2009).

Porém, a noção de intimidade e suas decorrências só fizeram sentido quando da revolução habitacional experimentada por determinada camada social que dispunha de mais espaços em suas residências. Conforme afirma Prost (2009), o espaço privado era conhecido apenas como o espaço público do grupo doméstico, pois os membros da família dividiam o mesmo aposento, estavam ao alcance uns dos outros e exerciam vigília permanente entre si. Isso repercutia nas ações ordinárias como trocar de roupa, tomar banho, usar o banheiro e, inclusive, nas relações sexuais. Foram o aumento das moradias e a consequente especialização funcional dos cômodos da casa (sala, quartos, banheiro, cozinha etc.) que criaram uma nova configuração para a vida privada, momento em que cada membro familiar passou a desfrutar do seu canto, da sua intimidade, de seus pertences pessoais.

Por outro lado, os demais estratos sociais se apertavam em cômodos únicos nas zonas periféricas da cidade ou em cortiços coletivos sem direito à privacidade. No Brasil, essa reforma urbana como marco de projeto de modernização acontece em plena 'bela época', acompanhada pelo que a imprensa convencionou denominar de 'regeneração', isto é, um processo de saneamento das cidades que buscava limpar o fluxo da população pobre da zona central em nome de uma segurança sanitária (Sevcenko, 1998). Tudo isso para correrem em suas veias um sangue cosmopolita e uma sensação de civilização e progresso, ambos alimentados por uma racionalidade técnica e científica próprias da época.

Esses sinais de distinção se prolongavam e tinham implicações no estatuto do corpo. Afinal, que sentidos e significados eram atribuídos aos seus cuidados frente a um movimento síncrono de estímulo à presença pública e conquista a uma privacidade, um *home*? Podemos dizer que esse culto ao corpo alcançava *status* díspar com as condições que lhes eram impostas. Empurrar para os arrabaldes aqueles cujos hábitos eram considerados populares refletia um modo de ser educado meio à cidade, porém não silenciava a tensão. O avanço tecnológico experimentado à época necessitava de mãos e pés a operacionalizá-lo, ou seja, estava inclusa na ideia de expansão

do corpo a transferência gradativa do trabalho do espaço caseiro para a esfera pública.

De um lado, portanto, temos uma soma de trabalhadores que via em seus corpos um instrumento útil cuja força física e vigorosidade precisavam ser resguardadas para fins laborais. Era uma dimensão fundamental para se ter acesso a determinadas prerrogativas, fossem elas em termos de moradia ou trânsito social. De outro lado, vivia uma burguesia que mantinha uma relação mais estética com o corpo, já que a aparência física era representativa no teatro da vida pública. Prost (2009) dirá que esse corpo estava envolto, inclusive, em certa tradição cristã, uma vez que os cuidados indispensáveis a ele não podiam transbordar os excessos de atenção sob o perigo de se expor ao pecado da carne. Nesse corpo em suspeita, “[...] a higiene era muito restrita à lavagem do rosto e das mãos ou das partes do corpo que ficavam à mostra, raramente indo além disso” (Prost, 2009, p. 82).

A dificuldade de acesso à água saneada inibia a sua popularização, em especial entre os pertencentes à camada operária. Aliás, Guerrand (2009) lembra que a água e a lavagem das mãos só atingiram relevância e obrigação social a partir das intervenções científicas de Louis Pasteur[105], nas últimas décadas do século XIX. Suas descobertas na área da química e da medicina ensinaram a população a ter medo dos micróbios, ainda que os espaços privados de higiene – tal como o banheiro – tenham custado a gozar de assiduidade por ser o lugar dos odores e das sujeiras (Guerrand, 2009).

Agora, mais de 100 anos adiante, em meio ao temor causado por outras partículas invisíveis de graves consequências à vida humana, em clima de *dèjá-vu*, assistimos à vulgarização do ato de lavar as mãos e de outros métodos profiláticos cujas reverberações respingam no debate acerca do comum e do íntimo. Se, lá atrás, a coisa pública foi levada passo a passo para dentro de casa em nome de um pudor, do desejo de intimidade e da fuga de um panoptismo, nos tempos atuais a Covid-19 nos empurrou para dentro de casa não

só carregando o que é do universo público, mas também dando publicidade ao domínio privado.

Mesmo sendo nativos em nossas casas, a epidemia engatilhou alguns processos e otimizou outros que nos colocaram na posição de *outsiders*. Ser outro em um lugar ordinário significou passarmos a nos comportar no foro íntimo como se estivéssemos dentro do espaço hospitalar, por exemplo, e/ou de uma caserna, isto é, seguindo gestos que nos submetem a um estado de alerta permanente (Sant'anna, 2020). Atenção a hábitos de higiene e de assepsia foram instituídos pela pandemia, alguns ainda distantes, outros pouco ou falhamente adotados por nós até então. O uso de máscara e de luvas, a lavagem das mãos e dos pulsos em tempo adequado, a limpeza de alimentos e objetos, o uso do álcool e sua vertente em gel, o arejamento de roupas e ambientes, a definição do calçado da rua e o de casa, enfim, um sem número de condutas nos foi requerido.

Está claro, porém, que o hospital e a caserna não foram os únicos a serem sugados para o privado. O anseio de ter aquele *home* que pudesse estabelecer as fronteiras da discrição com aquilo que deveria continuar fora recebe novas tonalidades no tempo presente. A revolução habitacional nem consumou o ciclo prometido e outro foi aberto: aquele que prolonga a presença social sob o privilégio de termos e permanecermos em casa. Com isso, a empresa (*home office*), a escola (*homeschooling* e todas as suas variações), a academia, o restaurante, entre outros serviços e atividades, estão nos convidando a levar uma vida *delivery*, o que não significa com mais *privacy*. O que as pessoas comem, de que formas treinam, estudam e trabalham no conforto de suas casas segue sendo por elas devidamente postado nas redes sociais para consumo de seus seguidores.

Ter acesso a determinada tecnologia de *hardware* e *software* com capacidade de nos projetar no tempo e no espaço é privilégio de certos estratos sociais em que a pandemia apenas colocou luzes de neon. Isso está longe de dizermos que ela, a tecnologia, está nos salvando, pois, o convite não está chegando para todo mundo. É

preciso sermos sensíveis às denominadas ‘brechas digitais’ que estão escancaradas em nossa sociedade, marcada pelas desigualdades de acesso e de consumo dos equipamentos e meios de comunicação digital, os quais falsamente parecem democratizados. O acesso e o desejo de estar em rede são formas de poder que talvez estejam mais nos enredando do que libertando.

Em síntese, estamos diante de um acontecimento histórico potente em pedagogizar formas de ser e agir. Os saberes e as práticas (científicas ou não) implicadas nas orientações para que sigamos nossas vidas de maneira restrita, remota e autovigiada são mais algumas daquelas marcas que reconfiguram a noção de espaço na história da humanidade. Por efeito, podemos ressignificar inclusive o que estamos denominando incansavelmente de distanciamento social frente ao embaralhamento do público e do privado. Nas condições sociais, culturais, econômicas, históricas, ambientais vividas no tempo presente, podemos nos perguntar: Quais, exatamente, serão os florescimentos do corpo dessa geração Covid-19?

Nota 2 – Saúde e saberes médico-científicos frente às pandemias: negações, tensões e a construção de (novas?) respostas

Embora o questionamento – e mesmo descrédito – do conhecimento científico, por parcelas consideráveis da população, nos cause certo estranhamento e incredulidade, tal fato não se configura como novidade na história recente. Via de regra, o conhecimento científico, resultado de métodos e procedimentos rigorosos e específicos, debatidos entre os pares e divulgados em fóruns especializados e leigos, entra em rota de colisão com anseios, questionamentos e necessidades de respostas caras a tempos extremos, como os que estamos presenciando.

Ao visitarmos a historiografia que analisou a ‘influenza espanhola’[106], percebemos as tensões e disputas envolvendo o conhecimento científico daquele contexto, na tentativa de produzir rápidas e eficientes respostas ao avanço massivo da gripe. Exemplo

de trabalho que nos possibilita tais compreensões é a tese de doutorado de Liane Bertucci (2002), na qual a autora procura demonstrar, com olhar mais atento aos desdobramentos da pandemia na cidade de São Paulo de 1918, a desestruturação do cotidiano citadino, as ações e reações da medicina perante a percepção do fracasso do sistema sanitário, o confronto do conhecimento médico com outras formas de saberes sobre saúde e doença postas em circulação – sobretudo a homeopatia e as ditas curas populares.

Uma rápida mirada nos registros da imprensa escrita da época parece nos transportar para um cenário tão distante, mas sentido de maneira semelhante, uma vez que são muitas as aproximações daquele contexto com o que estamos presenciando atualmente: as dúvidas quanto à credibilidade dos números oficiais de infectados e mortos pelas moléstias; o aspecto 'nada democrático' da 'influenza', que vitimou mais pobres do que ricos; as ações de carestia nas doações de mantimentos às parcelas da população mais necessitadas; os hospitais abarrotados; e o colapso do serviço funerário em algumas localidades, em especial nos momentos de pico das mortes pelo acometimento das gripes.

Percebemos também a adesão (e resistência) de parte da população para procurar contornar aqueles tempos de incerteza marcados, entre outros aspectos, pelo fechamento momentâneo do comércio, por estudantes dispensados das aulas, pela restrição e/ou proibição de circulação em espaços públicos. Chamam-nos a atenção questões relacionadas aos usos comerciais das gripes, seja para a simples promoção e indução de consumo de produtos diversos – chocolate, cigarro, automóveis, lá; máscaras de grifes, produtos de limpeza para casa e roupas à prova de vírus, aqui – seja para o anúncio de remédios (milagrosos) que poderiam curar a gripe – água tônica de quinino, balas à base de ervas, purgantes, vermífugos, xaropes incluindo até receita caseira de cachaça, limão e mel[107] –, antigamente, e a hidroxicloroquina, a ivermectina e a ozonioterapia contemporâneas.

Outra semelhança correlacionada aos dois cenários pandêmicos incide nas orientações das autoridades médico-sanitárias e de que formas aqueles impactam diretamente sobre os corpos e os comportamentos dos indivíduos. Em um comunicado do Serviço de Profilaxia Rural do Paraná (SPRP), órgão do Ministério da Justiça e Negócios do Interior e criado em 1918, podemos depreender um conjunto de recomendações à população paranaense[108] no combate à gripe. O documento indicava ser "[...] impossível evitar a propagação da epidemia de gripe por não existir um preventivo seguro capaz de evitar a infeção" (Xavier, 1981-2020, p. 32). Diante disso, o SPRP aconselhava:

> [...] **Tranquilidade** e confiança nas autoridades sanitárias.
>
> **Não** fazer visitas e evitar o contato com os doentes de gripe, porque o contágio é direto, de indivíduo doente a indivíduo são.
>
> [...] **Fugir** das aglomerações, sobretudo à noite.
>
> [...] **Só chamar** o médico para os casos sérios, a fim de evitar que eles adoeçam pelo esfalfamento e venha a faltar no momento mais difícil, quando eles poderão prestar maiores serviços à população.
>
> [...] **Quanto** à desinfecção basta passar um pano molhado em água com creolina pelo assoalho da casa do doente e desinfetar o seu escarro, também com creolina. O mais importante é a desinfeção da roupa de corpo e de cama, do doente, diariamente, pela fervura.
>
> **A gripe** é moléstia muito séria quando descuidada.
>
> [...] Recomendamos maior rigor na defesa das pessoas idosas e crianças, contra a infecção.
>
> **AVISO**: A homeopatia, o espiritismo e as ervas não curam a gripe, como nenhuma outra moléstia infecciosa ou parasitária (Xavier, 1981-2020, p. 32-33, grifo do autor).

Separadas por mais de um século, as recomendações do início do XX se aproximam das orientações e medidas de prevenção constantemente veiculadas na atualidade: confiar no saber médico-científico, desconfiar de métodos e tratamentos ditos 'milagrosos', tomar medidas higiênicas para a desinfecção de superfícies, evitar aglomerações e, sobretudo, o contato com pessoas infectadas, além de demonstrar a preocupação com o agravamento da doença, que poderia evoluir da 'forma ligeira' (manifestação mais branda) para as 'formas complicadas' (e, via de regra, fatais).

Por fim, há algumas diferenças dignas de destaque: aquele cenário de mais de um século atrás escancarou a precariedade de um sistema sanitário e de saúde que pudesse atender à população de maneira ampla, colocando-o, inclusive, em xeque; hoje, em que pese toda a defasagem de condições materiais e de material humano, o Sistema Único de Saúde (SUS) foi sem dúvida alguma determinante para que um cenário (mais) caótico não ocorresse em nosso país no momento mais grave da pandemia, vivido em meados de 2020.

Outra diferença, em virtude dos avanços tecnológicos na área médica, é a corrida contra o tempo para a produção de vacinas eficazes na prevenção da Covid-19. Se naquele momento as autoridades sanitárias procuraram, por meio de seus repertórios possíveis, envidar esforços tanto para o tratamento dos doentes com os compostos líquidos ou em forma de comprimidos disponíveis,quanto para a adoção de medidas de inspeção e desinfecção dos ambientes, o conhecimento acerca do elemento causador de gripes ainda era incerto[109]. Na atualidade, com as experiências e conhecimentos acumulados ao longo da história sobre o comportamento dos elementos virais em moléstias dessa natureza, vários laboratórios ao redor do globo apresentam resultados bastante céleres e avançados nas suas fases finais de testes e, com isso, deixam uma possibilidade animadora para a produção e distribuição de doses vacinais para imunização geral da população em poucos meses.

Contudo, nesse interim, as ‘novas ondas’ de infecção da Covid-19 têm tomado lugar nos noticiários, causando-nos grandes preocupações. Teríamos aprendido algo com as experiências recentes a ponto de relevarmos a necessidade de continuarmos vigilantes quanto aos hábitos higiênicos e das orientações de distanciamentos sociais?

Nota 3 – Eventos esportivos e pandemias

Como destacam Capraro e Freitas Junior (2020), nem mesmo os mais atentos analistas poderiam prever que o surto do vírus SARS-

Cov-2 detectado no findar de 2019 em Wuhan, capital da província chinesa de Hubei, teria como desdobramento, já no início de 2020, o desenvolvimento de um quadro pandêmico global. No momento da escrita deste texto – meados de novembro – a pandemia já acometeu mais de 55 milhões de pessoas ao redor do mundo, das quais, 1,35 milhão perdeu a vida, segundo dados confirmados e disponibilizados pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Mas antes mesmo da concretização dessa (ainda crescente) proliferação do novo coronavírus, no início do cenário pandêmico, as autoridades esportivas já se mobilizavam para tomar providências que soaram, para alguns, precipitadas e, para outros, tardias. Em termos esportivos, dada a sua abrangência, a mais impactante decisão foi o adiamento do evento mais importante do ano, a edição XXXII dos Jogos Olímpicos, nomeada de Tóquio 2020. Prevista para ocorrer entre 24 de julho e 9 de agosto de 2020, essa edição dos Jogos Olímpicos, em final de março, foi transferida para o mesmo interstício do ano seguinte, 2021, sob duras críticas endereçadas ao Comitê Olímpico Internacional.

Nesse movimento, outros eventos esportivos também foram reagendados. Além dos Jogos Paralímpicos, que, como lembram Bataglion e Mazo (2020), costumam ocorrer logo após as Olimpíadas, poderíamos citar, entre inúmeros exemplos, o Torneio de Tênis de Wimbledon e a Copa América de Futebol. O postergar de certames dessa magnitude não ocorria desde a Segunda Guerra Mundial, o que denota a gravidade da situação que vivemos na contemporaneidade.

Como afirmam Oliveira e Capraro (2020), por força da pandemia da Covid-19, o esporte praticamente ‘parou’ em todo o globo. De fato, são raras as exceções que destoam dessa assertiva, entre as quais, é digno de nota − pela excentricidade! − o caso da Bielorrússia de Alexander Loukashenko: ditador que recentemente ganhou destaque na grande mídia por, entre outras atitudes irresponsáveis e extravagantes, estimular a ocorrência de eventos esportivos em seu país, a despeito das recomendações de isolamento social emitidas pela OMS.

Embora chame a atenção o fato de o esporte – um dos mais expressivos fenômenos populares da contemporaneidade, que conta com uma robusta indústria de consumo consolidada ao seu redor, fruto da profissionalização, mercantilização e espetacularização que o caracterizam (Del Priore; Melo, 2009; Marchi Júnior, 2014) – ter ‘parado’ em quase em todo o globo, a interrupção de eventos esportivos não é algo inédito. Durante a Primeira Guerra Mundial houve suspensão dos Jogos Olímpicos de Berlim, programado para acontecer em 1916. Algo parecido ocorreu, como já adiantamos, ao longo da Segunda Grande Guerra, que não contou com os jogos previstos para ocorrerem em Tóquio (1940) e Londres (1944), além da Copa do Mundo de Futebol de 1942 e 1946, que, muito provavelmente, aconteceriam na Alemanha e Argentina, respectivamente (Agostino, 2002). Outro exemplo emblemático é o de 1918, ocasião em que diversos eventos esportivos foram interrompidos, em todo o mundo, em função da pandemia da ‘espanhola’.

Em suma, não podemos negar que, assim como em outras oportunidades, o esporte ‘parou’ em 2020, ainda que por um curto período. No início de maio, momento do primeiro pico da Covid-19 nos Estados Unidos, a empresa estadunidense *Ultimate Fighting Championship* (UFC), responsável pela organização dos principais eventos de artes marciais mistas (MMA) no mundo, anunciou, em meio a forte clima de desconfiança, que retomaria as suas atividades, abrindo caminho para o desenrolar de um polêmico debate sobre o papel dos eventos esportivos durante a pandemia. Como resumem Capraro e Freitas Junior (2020), nesse contexto as opiniões costumavam oscilar radicalmente:

> De um lado aqueles que o viam como apenas mais uma atividade trivial e que, consequentemente, os seus agentes deveriam participar da quarentena como outros quaisquer; de outro, como contraponto, um grupo que o considerava uma forma de entretenimento televisivo fundamental, logo, elemento que poderia até colaborar para que as pessoas permanecessem em casa por mais tempo. Entre as posições extremas acima, outras tantas mais ponderadas apareceram (Capraro; Freitas Junior, 2020, p. 11-12).

Fato é que, independente do mérito da questão, a movimentação realizada pelo UFC foi uma das principais molas propulsoras de um processo paulatino de retomada dos eventos esportivos em nível global. Exemplo disso, e que talvez represente o quanto o cenário pandêmico impactou os esportes e exigiu mudanças radicais, foi a retomada da *National Basketball League* (NBA) na 'Bolha da Disney', nos Estados Unidos.

A temporada regular havia sido suspensa em 11 de março, após um atleta testar positivo para a Covid-19. Ao longo dos meses de maio e junho, após reuniões com representantes das equipes e demais entidades interessadas, foi estabelecido um rigoroso conjunto de procedimentos para a continuidade do campeonato. Em linhas gerais, todos os jogadores passaram por isolamento prévio, inúmeras testagens e ficaram confinados nas dependências do *Walt Disney World*, em *Bay Lake*, na Flórida[110]. Esse confinamento incluiu períodos de treinamentos e jogos amistosos entre as equipes convocadas, as 22 mais bem colocadas na classificação e com chances de alcançar os *playoffs*; a retomada da temporada, em 30 de julho; e o início dos *playoffs* com as 16 equipes restantes, em 17 de agosto, até a partida final, em 11 de outubro. Cabe o destaque de que os jogos foram televisionados e não contaram com a presença física de torcedores. Uma estrutura com telões foi armada nas arenas permitindo a participação síncrona de 'fãs virtuais', por meio de videochamadas.

Entre críticas e elogios de atletas, dirigentes e dos aficionados em geral, a 'Bolha da NBA' teve relativo sucesso no controle dos casos de Covid-19 entre os envolvidos nos jogos. Contudo, resultou em um projeto bastante oneroso e difícil de ser replicado em outras modalidades esportivas como, por exemplo, o futebol americano, que tem tanto apelo esportivo quanto o basquete na cultura ianque. A *National Football League* (NFL) iniciou a temporada regular em setembro e tem acompanhado a cada semana o crescente aumento do número de casos de infecção de atletas e integrantes das comissões técnicas, o que já exigiu adiamento de jogos, cancelamento de treinamentos e maior rigor no controle e nas

testagens. Outro fator preocupante relativo a esse esporte se deve à autorização para a presença de público na maioria dos estádios, mesmo com capacidade de lotação bastante reduzida. As consequências dessas ações, em um momento em que os Estados Unidos continuam sendo o país com maior número de infectados e mortos no globo, não parecem ser as mais otimistas.

Em se tratando do cenário brasileiro, no início de julho de 2020, a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) anunciou a volta dos campeonatos regionais e nacionais, que, atualmente, ocorrem a pleno vapor, ainda que submetidos a protocolos que preveem, entre outras medidas protetivas, a realização de partidas sem público nos estádios. Cumpre mencionar que, em virtude do novo aumento do número de infecções e óbitos em território brasileiro neste final de ano, muitos clubes de futebol têm registrado casos de contaminação em vários atletas, componentes de comissão técnica e demais funcionários, que – a despeito dos protocolos estabelecidos pela CBF, em xeque, evidentemente, por conta da referida crescente de infecções – seguem exercendo seus ofícios em ambientes de expressivo grau de exposição ao novo coronavírus.

O caso mais recente foi o do Santos Futebol Clube, que, na primeira quinzena de novembro, registrou dez casos positivos em seu elenco masculino, entre os quais, estavam seis jogadores titulares, o técnico e o auxiliar técnico do time. No feminino, por sua vez, 22 atletas testaram positivo para o SARS-Cov-2 – fato que deixou o Santos sem quantitativo suficiente de jogadoras para enfrentar o São José Esporte Clube em partida válida pelo Campeonato Paulista. Diante desse quadro, a diretoria do clube chegou até a solicitar à Federação Paulista de Futebol adiamento da partida. Porém, surpreendentemente, a entidade negou o pedido, alegando a impossibilidade de realocar o jogo em outra data. O clube decidiu, então, não entrar em campo e perdeu a partida para o São José por W.O.

Reiteramos a preocupação de que o retorno das competições esportivas, de modo geral, está em compasso com o acometimento de uma nova onda de contaminações – e, consequentemente, mortes

– pela Covid-19, especialmente em solos europeus e norte-americanos. No Brasil, o aumento de infecções e óbitos acendeu o debate sobre se tal onda também já se faz aqui presente ou se, então, ainda estamos sob o impacto da primeira. Polêmicas à parte, uma coisa é ponto de consenso entre os especialistas: as medidas de controle e prevenção devem ser reforçadas. Seria a hora de avaliarmos uma nova 'parada'?

Nota final – narrativas e memórias da pandemia: o que teremos para contar?

Ajustando as lentes e a ampulheta para os dias de hoje, temos por certo que este será um tempo olhado e contado não de forma panorâmica na história da humanidade. Como ensina Jacques Le Goff (1990), a história é incapaz de prever e de predizer o futuro. Não obstante, verdades se acumularão diagnosticando e explicando o vivido para aqueles e aquelas que estão por vir. Assumindo nossa incapacidade de produzir uma narrativa universal, colocamo-nos como narradores em potencial de uma memória em perspectiva e questionamos: Que *zoom*, que recortes deste tempo ofereceremos para se compreender as práticas corporais no campo da educação física e do esporte? Casas transformadas em academias, tutoriais e prescrições de higiene, aulas de educação física escolar a distância, jogos virtuais, 'gamificação', consumo on-line. Somamos a isso os Ambientes Virtuais de Aprendizagem substituindo as relações presenciais nos cursos superiores de educação física, tentando imprimir certo 'ar' de normalidade em tempos anormais. O que diremos a respeito de um tempo de ressignificação e de restrição do convívio social? Se são visíveis os efeitos da pandemia para as relações sociais vividas hoje, talvez o mesmo não possa ser dito em relação ao período que se sucederá. As práticas mencionadas a pouco vieram para ficar? Serão estabilizadas ou descartadas de nossos cotidianos no mundo pós-pandêmico?

Gostaríamos de finalizar as reflexões com uma possibilidade que se anuncia em um período de distanciamento social, mas que

paradoxalmente pode representar uma aproximação, sobretudo com as pessoas de nosso convívio próximo. No seu célebre ensaio intitulado ‘O narrador’, Walter Benjamin (1987) alertou para a perda da capacidade humana de intercambiar experiências. Ele demarcou, por exemplo, que os combatentes sobreviventes da Primeira Guerra Mundial retornaram aos seus lares ‘mais pobres em experiência comunicável’. O ‘frágil e minúsculo corpo humano’ havia sido impactado pelo cenário de explosões, violência e aniquilamento de seus semelhantes. Com isso, a capacidade de se comunicar desvaneceu; desapareceram também o dom de ouvir e as comunidades dos ouvintes. Benjamin (1987), então, nos adverte sobre a importância de comunicarmos nossas experiências e de sabermos ouvir os conselhos dos mais vividos. A experiência que ‘passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores’. E continua: “[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se **dar conselhos** parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis [...]. O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (Benjamin, 1987, p. 200, grifo do autor).

O momento atípico em nosso presente cotidiano não pode se configurar como uma oportunidade para retomarmos algumas dessas capacidades humanas? Ouvir e narrar...

Ouvir e narrar: este é um tempo de distanciamento ou aproximação social?

Narrar e ouvir: como avivar a oralidade em tempos da cultura da imagem?

Ouvir e narrar: como ressignificar o espaço em tempo de dinamismos das relações sociais?

Narrar e ouvir: o que as práticas corporais nos ensinam em ciclos pandêmicos?

Afinal, como será a história narrada da história vivida no tempo presente?

Referências

ABRÃO, J. S. **A “espanhola” em Porto Alegre, 1918**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

AGOSTINO, G. **Vencer ou morrer**: futebol, geopolítica e identidade nacional. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. Movimento paraolímpico brasileiro nos ensejos da pandemia de COVID-19: isolamento social e representações sociais na mídia digital. **Revista Thema**, v. 18, n. 1, p. 70-91, 2020.

BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1, p. 197-221.

BERTUCCI, L. M. **Influenza, a medicina enferma**: ciência e práticas de cura na época da gripe espanhola em São Paulo. 2002. Tese (Doutorado) − Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BERTUCCI, L. M. Limpar, medicar e educar: considerações sobre a saúde pública em Curitiba nas primeiras décadas do período republicano. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 27, n. 2, p. 49-70, 2019.

CAMPOS FILHO, R. P. A peste, a gripe espanhola e a Covid-19: geografizando as pandemias pelo mundo. Élisée, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2020.

CAPRARO, A. M.; FREITAS JUNIOR, M. Apresentação – Dossiê História do Esporte. **História: Questões & Debates**, v. 68, n. 2, p. 7-13, 2020.

CORBIN, A. Bastidores. *In*: PERROT, M. (org.). **História da Vida Privada 4**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Tradução Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 387-568.

DEL PRIORE, M.; MELO, V. A. Apresentação. *In*: DEL PRIORE, M.; MELO, V. A. (org.). **História do esporte no Brasil**: do Império aos dias atuais. São Paulo: Unesp, 2009. p. 9-12.

GOULART, A. C. **Um cenário mefistofélico**: a gripe espanhola no Rio de Janeiro. 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

GUERRAND, R. H. Cenas e locais: espaços privados. *In*: PERROT, M. (org.). **História da Vida Privada 4**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Tradução Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 302-386.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LIBLIK, C. S. F. K. A atuação médica-sanitária nos municípios rurais do Paraná(1918-1930). ***Intellèctus***, ano XV, n. 1, p. 55-78, 2016.

MARCHI JÚNIOR, W. Desporto. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 192-196.

OLIVEIRA, J. R.; CAPRARO, A. M. As implicações da pandemia do COVID-19 em um atrativo turístico esportivo: um estudo de caso sobre o Fútbol Club Barcelona. **Revista Iberoamericana de Turismo**, v. 10, n. 2, p. 165-186, 2020.

PERROT, M. Cenas e locais: maneiras de morar. *In*: PERROT, M.(org.). **História da Vida Privada 4**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Tradução Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 284-301.

PROST, A. Fronteiras e espaços do privado. *In*: PROST, A.; VINCENT, G. (org.). **História da Vida Privada 5**: da Primeira Guerra a nossos dias. Tradução Denise Bottmann e Dorothée de Bruchard, pósfácio. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 13-136.

REZENDE, J. M. Os construtores da moderna medicina. *In*: REZENDE, J. M. À **sombra do plátano**: crônicas de história da medicina. São Paulo: Unifesp, 2009. p. 181-200.

SANT'ANNA, D. B. Lavar as mãos, descolonizar o futuro. Textos: Pandemia crítica (on-line). **N-1 edições**, 2020. Disponível em: https://www.n-1edicoes.org/textos/25. Acesso em: 27 out. 2020.

SCHWARCZ, L. **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *e-book*.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. **A bailarina da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SEVCENKO, N. (org.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.

SILVEIRA, A. J. T. **A influenza espanhola e a cidade planejada**: Belo Horizonte, 1918. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

WESTIN, R. Em 1918, gripe espanhola espalha morte e pânico, faz escolas aprovarem todos os alunos e leva à criação da caipirinha. Arquivo S. Senado Federal, 3 set; 2018. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infograficos/2018/09/epidemia-de-gripe-espanhola-no-brasil-mata-presidente-faz-escolas-aprovarem-todos-os-alunos-e-leva-a-criacao-da-caipirinha. Acesso em: 27 out. 2020.

XAVIER, V. **O mez da grippe**. Curitiba: Arte & Letra, 1981-2020.

102 O presente texto teve sua redação finalizada em novembro de 2020 e as questões analisadas referiam-se àquele contexto. Assinalamos que os acontecimentos mais recentes (início da vacinação em massa, retomada e/ou realização de eventos esportivos, para exemplificar), embora muito pertinentes, carecem de outros investimentos analíticos e reflexivos a serem realizados em outra oportunidade.

103 Adriana Goulart (2003, p. 16) apresenta um conjunto de nomes e expressões utilizadas ao longo do tempo para se referir a essa doença: “[...] a gripe, influenza, cortesão, malmatelo, afecção catarral, [...] febre dos combatentes, febre de Flandres, febre siberiana ou russa, febre chinesa, catarro espanhol [...]” são algumas delas. As variações ‘influenza espanhola’, ‘gripe espanhola’ ou ‘a espanhola’ são as mais comumente localizadas na historiografia, motivo pelo qual as adotaremos no presente texto. Em tempo, importa registrar que a nomenclatura ‘espanhola’ não guardava necessariamente relação direta quanto ao ‘local’ de surgimento da gripe, mas como uma forma de ‘culpabilização’ mais complexa, envolvendo questões políticas, sociais e, no limite, xenofóbicas. Nos dias atuais, a prática de algumas autoridades em identificar o novo Coronavírus, causador da Covid-19, como sendo um ‘vírus chinês’ não parece mera casualidade.

104 Em livro recente, intitulado *A Bailarina da Morte*, as historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2020) tratam das ocorrências sociais, culturais e científicas da gripe espanhola no Brasil, cujas narrativas assemelham-se ao que estamos enfrentando em 2020 com a Covid-19.

105 Químico francês que viveu entre 1822-1895. Apesar de não ser médico, foi admitido na Academia de Medicina de seu país de origem por sua notável contribuição à ciência e à medicina. Suas descobertas foram consideradas de aplicação prática e transformadas em benefícios imediatos à humanidade, como o caso da vacinação como forma de se proteger de uma doença (Rezende, 2009).

106 Longe de propor exaustivo exercício de levantamento bibliográfico, podemos indicar, além de Liane Bertucci (2002), outros estudos que versaram sobre ‘a espanhola’ em território nacional, como é o caso de Janete Abrão (1995), que analisou Porto Alegre; o já citado trabalho de Adriana Goulart (2003), que pesquisou os desdobramentos da moléstia no Rio de Janeiro; Anny Jackeline Silveira (2008) que investigou a experiência da gripe na cidade de Belo Horizonte; além de Valêncio Xavier (1981-2020), com uma composição de recortes de jornais que resultou no livro *O mez da grippe*, relançado em 2020, dando contornos do cenário da gripe na Curitiba de 1918.

107 Um compilado de alguns acontecimentos daquele período pode ser encontrado em Westin (2018).

108 Muito provavelmente tais recomendações foram replicadas para o conjunto mais amplo da sociedade, tendo em vista a ação conjunta do SPRP do Paraná com órgãos de São Paulo e do Rio de Janeiro, em especial, deste último, o Instituto Oswaldo Cruz (Liblik, 2016).

109 Vale lembrar que o ciclo da ‘espanhola’ teve seu declínio poucos meses após os primeiros casos. Como exemplo dos debates acerca do comportamento cíclico e sazonal da gripe, sugerimos a leitura do terceiro capítulo da tese de Liane Bertucci (2002). A autora, entre ‘muitas interrogações e poucas explicações’, nos apresenta a diversidade de argumentos das autoridades médicas no início do XX a fim de melhor compreender a epidemia e as medidas a serem adotadas em eventuais cenários de repetição da gripe – como aconteceu em 1919, porém com menor fatalidade.

110 O complexo esportivo denominado *ESPN Wide World of Sports Complex* comportou os jogos e as equipes ficaram hospedadas em alguns resorts, nas próprias dependências

do parque temático. Estima-se que o custo envolvendo toda essa logística para a retomada tenha girado em torno de U$ 170 milhões, custeado pela própria NBA.

16

Impacto da pandemia de Covid-19 sobre o treinamento esportivo

Fábio Juner Lanferdini e Rodrigo Gomes da Rosa

Introdução

No final de dezembro de 2019, vários casos de pneumonia de origem desconhecida foram relatados na China, que no início de janeiro de 2020 foram anunciados como sendo causados por um novo vírus (coronavírus). O vírus foi posteriormente denominado síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2) definido como o agente causal da doença por coronavírus 2019 - Covid-19 (Ludwig; Zarbock, 2020). A partir disto, agências de controle de saúde (CDC e OMS) descrevem que o distanciamento social é uma das medidas principais para prevenir a disseminação da doença (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS, 2020), além disso, medidas de proteção pessoal e ambientais e higienização de superfícies (Aquino *et al.*, 2020). Essas medidas forçaram a população mundial a alterar as rotinas diárias, reduzindo a mobilidade (Chang *et al.*, 2021). Com isso, houve diminuição da prática de exercícios físicos e práticas esportivas (Zheng *et al.*, 2020a) e essa situação incomum tem aspectos físicos, psicológicos e consequências comportamentais para todos os indivíduos, incluindo atletas de elite e recreativos.

Nesse contexto, é necessária a introdução de novas rotinas de treinamento que diminuam o risco de propagação do vírus e a piora da situação sanitária. Atualmente, algumas diretrizes foram estabelecidas como o uso de máscaras faciais para ambientes internos e externos. Ao se avaliar uma atividade física moderada (caminhar em uma esteira a 4,0 km/h) usando uma máscara N95,

não foi relatado nenhum efeito sobre a ventilação (Li *et al.*, 2005; Zhu *et al.*, 2014). Além disso, Epstein *et al.* (2021) demonstraram que sujeitos saudáveis que realizaram atividade física aeróbia moderada-extenuante de curto prazo com máscara N95 é viável, segura e está associada apenas a pequenas alterações nos parâmetros fisiológicos, particularmente leve aumento de dióxido de carbono (CO2) expirado, quando comparado a uma situação sem máscara. Entretanto, sujeitos que sofrem de doenças pulmonares devem passar por uma avaliação cuidadosa antes de tentar atividade física com qualquer máscara. Dessa forma, é recomendado usarmos máscaras faciais durante exercícios de intensidade baixa a moderada ao ar livre tais como caminhada rápida e corrida leve e mantermos ao menos um distanciamento social seguro (2m de distância).

A pandemia de Covid-19 tem provocado impacto global nas rotinas de treinamento e competições de diversos esportes coletivos e individuais. Portanto, adaptações nas rotinas de treinamento e cancelamento ou reagendamento das competições são necessárias durante este período. Dentro desse contexto, sabemos que o treinamento esportivo é realizado em diferentes espaços e locais, muitos deles de difícil controle sobre o distanciamento social, e, assim, o treinamento esportivo está sendo afetado, pois nos decretos governamentais muitos desses espaços de treinamento, públicos e privados, foram fechados. O resultado dessa crise sanitária no treinamento esportivo, tanto para saúde quanto para o desempenho esportivo, ainda está sendo descoberto e debatido (Latella; Haff, 2020).

Em relação à saúde pública, a prática regular de exercício físico pode ser um fator protetor do ponto de vista fisiológico, melhorando a imunidade e aumentando o nível e a função das células imunológicas e imunoglobulinas, regulando os níveis de proteínas c-reativa (PCR) e diminuindo a ansiedade e a depressão. Ele também pode melhorar as funções do sistema respiratório, agindo como um antibiótico, antioxidante e antimicótico, restaurando a elasticidade e a força do tecido pulmonar normal, e ainda poderia atuar como

barreira protetora para diminuir os fatores de risco e a incidência e progressão da Covid-19 (Mohamed; Alawna, 2020). Existem evidências dos efeitos do exercício na expressão de marcadores inflamatórios, apoiando uma estreita associação entre o exercício e a redução no estado de inflamação que permite neutralizar infecções como as provocadas pelo SARS-CoV2 (Nigro *et al.*, 2020). Segundo Jesus *et al*. (2021), a prática regular de exercício crônico moderado e adaptado pode ser duplamente benéfica no *diabetes mellitus* tipo 2 e doenças cardiovasculares, prevenindo a inflamação e infecção respiratória viral, incluindo infecção por coronavírus (Figura 1). Altas taxas de incidência de pacientes com sobrepeso e obesidade são observadas em unidades de terapia intensiva com Covid-19 e muitos dados sugerem que comorbidades preexistentes, incluindo hipertensão, ‘diabetes’ e doenças cardiovasculares, aumentam a gravidade e taxa de mortalidade de Covid-19. Portanto, programas de exercícios físicos regulares podem ser alternativas preventivas para proteção imunológica aos pacientes com doenças cardiovasculares e metabólicas (Jesus *et al.*, 2021). Dessa forma, a prática regular de exercícios físicos parece ser adequada para sujeitos saudáveis e atletas durante o período de pandemia e deve ser incentivada com os devidos cuidados.
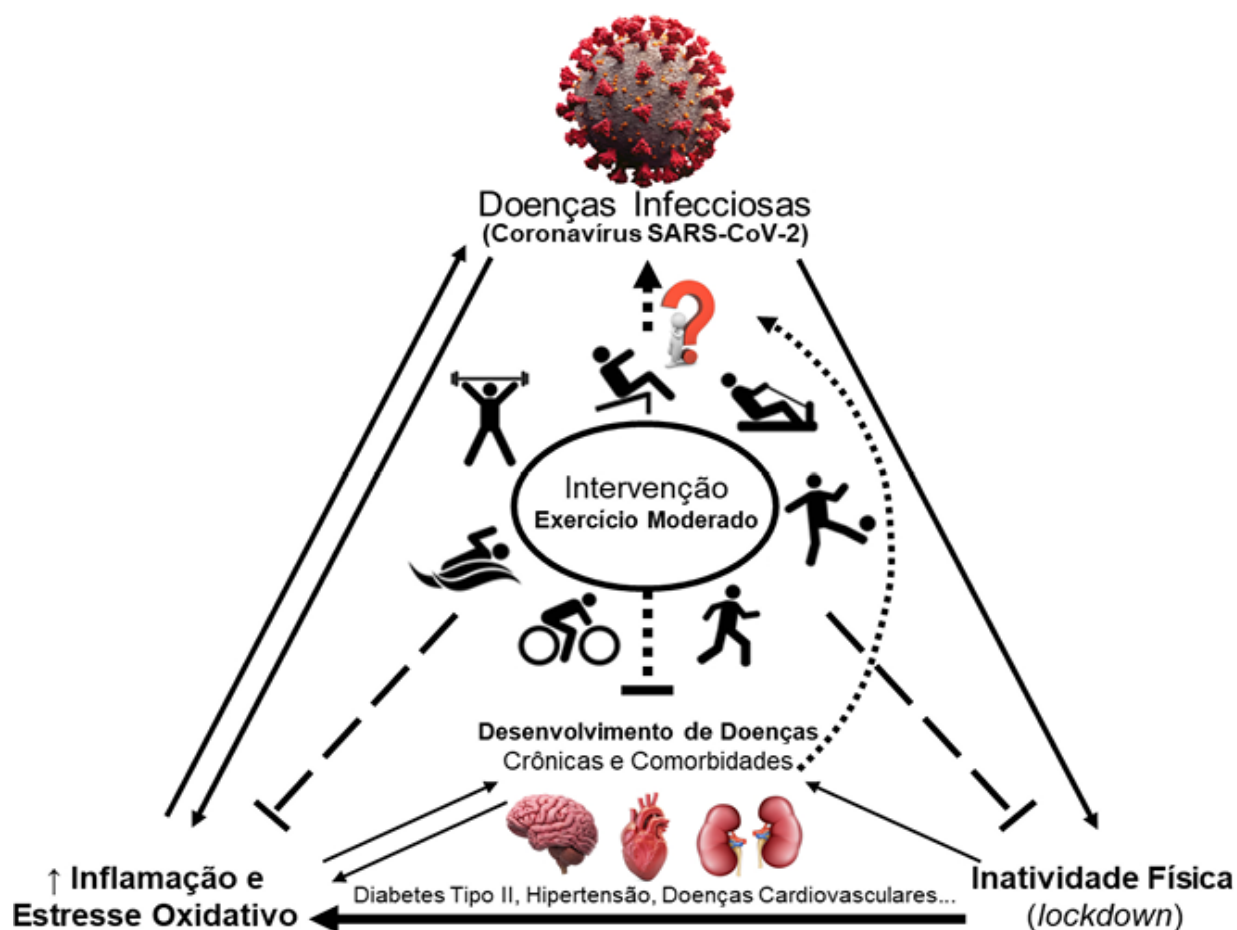
Figura 1. Fluxograma hipotético entre intervenções de exercícios moderados e doenças infecciosas, incluindo a Covid-19, inflamação, estresse oxidativo e doenças crônicas. A inflamação e o estresse oxidativo são aumentados por infecção viral, diabetes mellitus tipo 2, doenças cardiovasculares e inatividade física decretada pelo bloqueio. Aumento da inflamação e o estresse oxidativo podem contribuir para a suscetibilidade de doenças crônicas como diabetes mellitus tipo 2 e doenças infecciosas. A inflamação pode ser o elo entre o desenvolvimento de doenças crônicas e comorbidades e o aumento da suscetibilidade ao coronavírus (Covid-19). Intervenções com exercícios moderados estimulam processos anti-inflamatórios e antioxidantes, o que pode prevenir o desenvolvimento de muitas doenças crônicas e comorbidades.

Fonte: Adaptado de Jesus *et al.* (2021).

Dessa forma, neste capítulo abordaremos algumas das estratégias utilizadas durante o período da pandemia para manutenção da prática de exercícios físicos para esportes coletivos e individuais. Também discutiremos alguns dados sobre o treinamento adaptado (em casa) em atletas profissionais e a manutenção do desempenho para competições.

Adaptações do treinamento esportivo na pandemia

Muitos eventos esportivos foram cancelados ou adiados em razão da pandemia, incluindo os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Tóquio. Ao longo da pandemia as programações de competições começaram a mudar e se reajustar em relação ao controle sanitário de cada local; a Olimpíada, por exemplo, foi transferida para 2021. Nunca houve um momento em que os atletas e aqueles que trabalharam com eles precisassem ser mais flexíveis e criativos (Schinke *et al.*, 2020). Os atletas profissionais foram afetados no seu planejamento de treinamento. Além disso, foram relatados altos níveis de ansiedade ou estresse causados por medo de serem infectados, falta de acesso a academias, sono perturbado, transtornos alimentares, transtorno obsessivo-compulsivo e conflitos familiares (Mehrsafar *et al.*, 2020).

A paralisação provocada pela pandemia resultou em um processo de destreinamento, reduzindo, assim, o desempenho físico e competitivo dos atletas (Azevedo *et al.*, 2020; Fronso *et al.*, 2020; Melchiorri *et al.*, 2014; Mon-López *et al.*, 2020; Salazar *et al.*, 2020). Além disso, a paralisação do treinamento e competições também pode resultar em um perigoso processo para o retorno às competições, principalmente considerando os picos abruptos de carga de trabalho físicas que podem ocorrer em um prazo muito curto entre a quarentena provocada pela pandemia e a sucessão de jogos e competições em um curto espaço de tempo após a liberação governamental para a realização de rotinas de treinamento e competições esportivas (Azevedo *et al.*, 2020).

Durante esse período pandêmico muitos atletas adotaram o autoisolamento, que leva muitas vezes a um estilo de vida sedentário com redução da realização de atividades físicas diárias, ou ainda adotando rotinas de treinamento individual para se manterem aptos e saudáveis (Pinto *et al.*, 2020). Assim, em tempo de pandemia o resultado foi a redução da carga de treinamento, ou mesmo destreinamento com pausa prolongada entre competições, que leva, por sua vez, ao descondicionamento dos sistemas fisiológicos (por

exemplo, musculoesquelético, neuromuscular, respiratório e cardiovascular) bem como das capacidades físicas como, por exemplo, potência, força, flexibilidade, velocidade e resistência (Lim; Pranata, 2021).

Nesse contexto, alguns atletas profissionais possuem uma miniacademia e/ou equipamentos de ginástica em casa para realizar treinamento individual, com o objetivo de não perderem seu nível de aptidão física (Toresdahl; Asif, 2020). Sendo assim, frequentemente equipes multidisciplinares envolvendo equipe médica, nutricionistas, treinadores e psicólogos colaboram com os atletas para gerenciar todos os fatores que influenciam o desempenho, incluindo condicionamentos físico, técnico-tático, nutrição, hidratação, qualidade do sono e mentalidade por meio do uso de ferramentas audiovisuais *on line*.

Entretanto, o treinamento excessivamente intenso pode enfraquecer o sistema imunológico (Simpson *et al.*, 2020) e aumentar o risco de contágio por Covid-19, que pode afetar o sistema cardiorrespiratório (Chen *et al.*, 2020a; Zheng *et al.*, 2020b) bem como órgãos como o fígado e rins, reduzindo, assim, a capacidade do sistema imunológico de proteger o organismo contra os efeitos deletérios da Covid-19 (Wang *et al.*, 2020). Por essas razões, recomendamos evitar o treinamento de alta intensidade durante o período de isolamento provocado pela pandemia. Dessa forma, procuramos abordar neste texto elementos fundamentais sobre treinamento que podem ser adotados por atletas profissionais e amadores para a realização de exercícios com o objetivo de minimizar perdas ou ainda possibilitar a manutenção do condicionamento físico e das capacidades técnico-táticas de atletas dos esportes coletivos durante a pandemia de Covid-19.

Manutenção do condicionamento físico durante a pandemia

A manutenção do condicionamento físico é um requisito fundamental para os atletas. Especificamente para atletas de

esportes coletivos, manter um bom nível de potência aeróbica e força muscular é pré-requisito fundamental para preservarem o desempenho inalterado durante uma pandemia (Eirale *et al.*, 2020). Assim, rotinas de treinamento físico em casa podem ser uma alternativa para a manutenção do condicionamento físico durante a pandemia de Covid-19.

A busca pela manutenção e melhora do desempenho para o retorno das competições é específica para cada modalidade. No ciclismo, por exemplo, um esporte realizado em ambientes abertos, um estudo avaliou as mudanças do volume de treinamento e a distribuição das intensidades em ciclistas de elite (União Ciclística Internacional – UCI) antes e após dez semanas de *lockdown* realizando treinamento de ciclismo *indoor*. O volume total de treinamento diminuiu 33,9% durante o *lockdown*, o que provocou queda do desempenho, portanto, essa queda no desempenho físico deve ser considerada para se permitir um retorno seguro e eficaz à competição (Muriel *et al.*, 2020).

Nos esportes coletivos, frequentemente uma temporada anual é subdividida em três períodos: (1) pré-competição (período de pré-temporada); (2) competição; e (3) transição (fora de temporada). No futebol profissional, por exemplo, o período de transição raramente dura mais de um mês (Silva *et al.*, 2016). Nesse período, ocorre redução importante, ou mesmo uma parada total, no treinamento esportivo. Portanto, essa pausa forçada de treinamento em razão da pandemia de coronavírus pode ser considerada um período de transição. Obviamente, é muito importante que os jogadores mantenham um bom nível de condicionamento físico para que possam suportar o rápido aumento do volume e intensidade do treinamento após o reinício da temporada, com o intuito de minimizar lesões musculoesqueléticas (Gabbett; Domrow, 2007). De fato, há evidências de que a perda de massa magra e força muscular representa um importante fator de risco para lesões musculares no futebol (Hoyo *et al.*, 2015; Mendez-Villanueva *et al.*, 2016). Além do mais, durante o período de transição, ocorre influência negativa sobre a composição corporal de atletas, aumentando o percentual de

massa gorda e reduzindo o percentual de massa livre de gordura (Koundourakis *et al.*, 2014). Além disso, uma suspensão ou redução substancial da atividade aeróbica de alta intensidade por um período de 20 dias ou mais reduz significativamente o consumo máximo de oxigênio ($VO2_{MÁX}$). Sendo assim, após esse período de transição, os atletas podem apresentar dificuldade em tolerar alto volume e intensidade de treinamento nas primeiras semanas de treinamento no período de pré-temporada (Silva *et al.*, 2016).

Assim, neste momento e com as evidências atuais, é impossível prevermos qual será o impacto real do período de destreinamento provocado pela pandemia de Covid-19 no condicionamento físico de atletas tanto em relação às adaptações do treinamento em isolamento quanto aos atletas que se contagiaram com o vírus bem como à duração e como consequência do distanciamento social provocado por essa pandemia. Em qualquer caso, o nível de preparação física dos atletas, ao retornarem a rotinas de treinamento normal, está intimamente ligado aos seguintes fatores (Eirale *et al.*, 2020):

I. se o atleta foi contagiado pela COVID-19 ou não, e, no caso de contágio, se apresentar sequelas;

II. a duração do período de isolamento social e destreinamento;

III. os equipamentos e espaço físico para a realização de treinamento em casa durante o período de isolamento social;

IV. o consequente nível de condicionamento físico que o jogador manteve durante o período de pandemia (destreinamento).

Precauções para o treinamento esportivo a serem adotadas durante a pandemia

Em países onde não há limitações para atividades esportivas ao ar livre, o treinamento de corrida ao ar livre é possível para a manutenção do condicionamento físico. Dessa forma, o treinamento deve ser feito individualmente e mantendo-se distância das demais pessoas, imposto pelas normas sanitárias vigentes. É altamente

recomendável se realizar o treinamento em locais não frequentados por outras pessoas, preferindo-se os horários com pouco fluxo de pessoas. É importante lembrarmos que um espirro pode proliferar saliva contendo o vírus SARS-CoV-2 com uma distância de 1,8 m no ar e a vida média do vírus é de aproximadamente 3 h no ar, 13 h no aço e 16 h no polipropileno (Kampf *et al.*, 2020). Portanto, é recomendável o uso de máscaras faciais durante a prática esportiva, o qual pode ajudar a conter o contágio por Covid-19 (Pifarré *et al.*, 2020), mas com cuidado na intensidade do exercício realizado com máscara (Epstein *et al.*, 2021).

Além disso, é desaconselhável se realizar atividade física em academias públicas ou privadas frequentadas por diversas pessoas em cidades com alto contágio e grande número de internações hospitalares. Os municípios brasileiros têm diferentes orientações sobre a utilização das academias, é preciso seguir as orientações estabelecidas e tomar todos os cuidados possíveis, principalmente no que se refere ao número de pessoas em ambiente fechado e ao uso da máscara facial nesses ambientes. Em estudo com o objetivo de analisar o risco de infecção (gripe e tuberculose) avaliando as concentrações de CO2 e examinando as características físicas de academias equipadas com sistema *split* ou ar condicionado central, o risco de infecção aumentou durante os períodos de pico de ocupação, quando a ventilação exigida pelos ocupantes era maior. O maior risco de infecção ocorreu durante a noite, quando a ocupação e os níveis de CO2 eram altos. O risco de infecção por influenza foi alto em todas as situações. Esse estudo sugere que a ventilação ineficiente em academias é um problema significativo, com altas concentrações de CO2 resultando em comprometimento da qualidade do ar e altos riscos à saúde dos usuários, incluindo aumento do risco de infecções (Andrade *et al.*, 2018). Nesse sentido, caso o usuário utilize a academia em locais onde é permitido, sugerimos que ele a frequente em horários com menor número de pessoas e atentos à ventilação do local, pois academias sem circulação de ar e sem manutenção nos seus equipamentos de ar condicionado aumentam o risco de contaminação de seus alunos.

Em diversos países é restrito o contato social, incluindo academias e espaços físicos disponíveis para a prática esportiva bem como limitar os movimentos populacionais (Chen *et al.*, 2020b). Sendo assim, rotinas de treinamento em domicílio, sejam elas físicas ou mesmo técnico-táticas, podem ser uma estratégia interessante para a manutenção das capacidades físicas e desempenho de atletas (Eirale *et al.*, 2020). Outra alternativa para a realização de treinamento em domicílio é com a utilização de aplicativos instalados em *smartphones* ou mesmo em computadores a fim de que se possa manter a motivação de rotinas de treinamento durante o isolamento social provocado pela pandemia (Samendinger *et al.*, 2020; Yang; Koenigstorfer, 2020).

Sugestões de treinamento de resistência

A suspensão das atividades aeróbias de alta intensidade por 20 dias ou mais resulta na diminuição significativa do desempenho aeróbio em virtude da queda drástica do $VO2_{MÁX}$ com o destreinamento. Isso obviamente pode ser um problema para um atleta. Portanto, é recomendável que o treinamento seja iniciado o mais rápido possível. Além do mais, deve-se ter a máxima cautela possível para o retorno às atividades físicas. Dessa forma, sugerimos uma rotina de treinamento aeróbio com a seguinte estrutura (Eirale *et al.*, 2020):

I. a duração das sessões de treinamento cardiovascular não deve exceder 60 min. ou duas sessões de não mais do que 30 min. durante o dia. No caso de opção por duas sessões, a última deve ser intercalada com tempo de recuperação de pelo menos 3 h. É muito importante salientarmos também a importância de se realizar reidratação adequada entre as sessões de treinamento;

II. a intensidade do esforço deve ser limitada a 80% da frequência cardíaca máxima, correspondendo a aproximadamente 75-80% da capacidade aeróbia máxima dos atletas (ou seja, na velocidade em que o $VO2_{MÁX}$ é alcançado);

III. o treinamento aeróbio pode ser realizado tanto na forma de corrida contínua ou intervalado, desde que que seja mantida a intensidade do esforço indicada no item II;

IV. uma média de três-quatro sessões de treinamento aeróbio deve ser realizada, para se manter a funcionalidade dos sistemas aeróbio e anaeróbio, minimizando-se ao mesmo tempo os possíveis riscos associados à redução da imunidade e risco de contágio da Covid-19.

Cargas de trabalho de treinamento de intensidade muito alta, com ou sem aumentos repentinos na carga de treinamento, foram associadas a perturbações imunológicas transitórias, inflamação, estresse oxidativo e danos musculares. Um risco potencial aumentado de doença em períodos de treinamento de alta intensidade é uma preocupação, mas principalmente em atletas recreativos não competitivos (Nieman; Wentz, 2019). Atletas de elite podem continuar com o treinamento de alta intensidade sem um ‘risco’ semelhante de aumento ‘de doenças’, contanto que não haja aumento repentino na carga de treinamento. Uma das principais preocupações em atletas envolve o tempo ou a capacidade de retornarem ao esforço físico total (uma estratégia de retorno ao jogo), após determinada infecção. Muitos jovens com infecção por Covid-19 parecem desenvolver doença relativamente leve e se recuperam quase completamente em cinco-sete dias, no entanto um risco aparente elevado de deterioração adicional foi sugerido ocorrer entre os dias 7 e 9, com os sujeitos desenvolvendo manifestações mais graves. Em relação aos riscos do retorno, o risco miocárdico pode ser altamente relevante, dados publicados de coortes de infecção Covid-19 indicam prevalência definitiva de dano no miocárdico. Com base nisso, e levando em consideração a evidência de um risco de deterioração tardia, é recomendado um descanso mais prolongado e uma estratégia conservadora de retorno ao treinamento (por exemplo, ≥10 dias a partir do início dos sintomas mais 7 dias a partir da resolução dos sintomas) (Hull; Loosemore; Schwellnus, 2020).

Além disso, o cuidado no retorno do treinamento físico intenso e competição é essencial, levando em consideração a gravidade da infecção e da probabilidade de envolvimento cardiovascular. Para atletas que permanecem assintomáticos e são negativos para COVID-19, o retorno ao treinamento físico pode acontecer sem testes adicionais. No entanto, os atletas assintomáticos com teste positivo para o antígeno Covid-19 (infecção ativa) devem evitar o treinamento físico por pelo menos duas semanas, a partir da data do resultado do teste positivo, e seguir diretrizes de isolamento estritas (Phelan; Kim; Chung, 2020).

Sugestões para treinamento de força

O treinamento de força envolve o uso de equipamentos que geralmente estão localizados em academias de musculação, ou mesmo em áreas multiuso de condomínios privados ou ainda particulares. Porém, pelos motivos de possível contagiosidade explicados durante o texto anterior, não é recomendável se frequentar academias de musculação, por possíveis riscos de contaminação durante uma pandemia. Portanto, na ausência de equipamento adequado, o treinamento de força pode ser realizado em casa com resistência elástica ou exercícios de peso corporal, por exemplo, exercícios de barra, apoio, flexões, abdominais, agachamentos, exercícios nórdicos de isquiotibiais, entre outros (Eirale *et al.*, 2020).

O treinamento de força deve respeitar as seguintes regras (Eirale *et al.*, 2020):

I. a duração das sessões de treinamento de força não deve exceder 60 min. (Loaiza-Betancur *et al.*, 2020);

II. o uso de cargas máximas e exercícios realizados em pleno músculo exaustão (independentemente da carga usada) não é recomendado. Na verdade, a produção de lactato, típica de exercícios de força e em exercícios com exaustão muscular completa, promove apoptose linfócitos (Lagadic-Gossmann; Huc; Lecureur, 2004). Uma alternativa para isso é se realizar

treinamento de força que não vá até a falha concêntrica e, assim, realizar algo próximo do que treinamento baseado na velocidade preconiza, com o mínimo de fadiga muscular possível nos atletas (González-Badillo *et al.*, 2015; Pareja-Blanco *et al.*, 2016);

III. durante as sessões de treinamento de força, a intensidade do esforço deve ser limitada por escala de esforço, ou a 80% da frequência cardíaca máxima (McMullen; Harrast; Baggish, 2018);

IV. duas sessões semanais de treinamento de força, respeitando-se os pontos acima mencionados, são suficientes para se manter as características de força em um atleta bem treinado (Rønnestad; Hansen; Raastad, 2010).

Em qualquer caso, não é recomendado que o treinamento de força seja realizado em níveis máximos de força. Em atletas a infecção por coronavírus é frequentemente assintomático e pode provocar potencialmente redução de força, mesmo sem uma confirmação diagnóstico de infecção Covid-19 e, portanto, é mais seguro se realizar as sessões de treinamento em níveis de intensidade submáximos.

Manutenção da capacidade técnico-tática durante a pandemia

O isolamento social provocado pela pandemia também provocou mudanças drásticas nas rotinas de treinamento técnico-tático de equipes profissionais e amadores dos esportes coletivos, afetando componentes associados às táticas como cognição e psicologia. A fadiga mental gerada pelo uso excessivo de *smartphones* ou dispositivos eletrônicos semelhantes na qualidade da tomada de decisão e, portanto, durante a pandemia provavelmente houve aumento das horas diárias utilizadas por atletas no uso dessas tecnologias, ou seja, aumentando a fadiga mental (Fortes *et al.*, 2020).

Apesar da disponibilidade de muitos jogos ou atividades semelhantes às práticas técnico-táticas que solicitam atividade mental, as tarefas relacionadas ao treinamento dos esportes

coletivos têm menor probabilidade de serem realizadas (Azevedo *et al.*, 2020). Felizmente, atualmente, podemos acompanhar jogadores e treinadores de esportes coletivos publicando nas mídias sociais exercícios técnico-táticos específicos com o uso de equipamentos limitados. No entanto, jogar exige mais do que treinamento técnico-tático.

Na sua forma mais simples, um possível exercício correspondente consistiria em se lançar objetos (por exemplo, bolas, cones) de diferentes formas ou cores e se exigir pegar/acertar os de mesma forma ou cor antes de caírem no chão. A mesma lógica pode ser aplicada aos exercícios técnicos em que o movimento é realizado de acordo com um sinal. Assim, estimular a percepção rápida com equipamentos domésticos pode ser possível com um toque de criatividade e adicionando-se exercícios físicos (Azevedo *et al.*, 2020).

No entanto, um jogo de esportes coletivos é jogado em cooperação e com oposição contra mais jogadores (Kannekens; Elferink-Gemser; Visscher, 2009). De acordo com esse conceito de jogo, os jogadores precisam realizar ações táticas no jogo, tornando o próprio jogo o único contexto de jogo mais representativo para treinar essas ações. No entanto, na literatura contemporânea dessa área, existem várias atividades que têm o potencial de trazer pequenas, mas valiosas melhorias às ações no jogo e à sua tática (Azevedo *et al.*, 2020).

Diferentemente do treinamento físico, os exercícios táticos realizados fora de campo consistiram em (Azevedo *et al.*, 2020)

I. criticar as próprias ações;

II. encenar possíveis comportamentos táticos e suas ações experimentadas;

III. debater o 'jogo' usando como referência de organização de equipe, o modelo de jogo bem como a sua estratégia.

Essas atividades requerem imagens mentais ou vídeo, que são dois meios facilmente acessíveis a todos em casa. Além disso, também é importante semanter uma referência clara ao longo da

conversa, que nesse caso pode ser o objetivo que a equipe deve perseguir. Por exemplo, o grupo pode se concentrar em como reorganizar as transições em relação aos princípios do jogo de determinado esporte coletivo (Azevedo *et al.*, 2020).

Treinamento e monitoramento virtual

Os profissionais da educação física possuem ferramentas para diversificar e qualificar o acompanhamento do aluno, muitos aplicativos e equipamentos ajudam a se obter os dados de saúde individuais e desenvolver um plano de exercícios personalizado com base no *feedback* de aplicativos de condicionamento físico e dispositivos vestíveis. É uma oportunidade para os profissionais de saúde observarem os dados de treinamento de um aluno e o que pode ser um indicador de uma lesão iminente, *overtraining* ou uma condição mais séria. Além do mais, os profissionais de saúde devem perguntar a seus pacientes como o exercício os faz sentir fisicamente e se tiveram algum impacto em sua respiração. Isso fornece uma oportunidade para se avaliar comportamentos saudáveis nas visitas subsequentes e lembrar os pacientes de como eles se sentiram quando estavam realizando exercícios físicos (Nyenhuis *et al.*, 2020).

O rápido surgimento de tecnologia aplicada aos esportes nos últimos anos pode fornecer soluções práticas para se apoiar o envolvimento dos atletas na aderência às intervenções de treinamento remoto bem como a telemedicina no apoio do processo de triagem do risco à realização de exercícios domiciliares bem como após o retorno a competições em virtude de pandemia de Covid-19. Por exemplo, equipes esportivas podem considerar o uso de tecnologias de baixo custo, como aplicativos compatíveis com dispositivos móveis e publicamente disponíveis para aplicações aos seguintes fins (Huyghe *et al.*, 2020):

I. desafios de treinamento e competições (por exemplo, práticas esportivas com auxílio de ambientes virtuais);

II. programas de treinamento e recuperação muscular realizados remotamente;

III. monitoramento do bem-estar e fadiga dos atletas como o uso de formulários personalizados em ambiente virtual;

IV. *feedback* de vídeo em tempo real sobre exercícios e/ou competências técnico-táticas;

V. diários de treinamento, recuperação e estilo de vida, cognitivos e testes fisiológicos e guias práticos *on line* (Muaremi; Arnrich; Tröster, 2013; Weber; Lorenz; Hemmings, 2019);

VI. automedição do desempenho, como do salto vertical (*Counter Movement Jump* - CMJ) como parte do monitoramento do atleta, identificação de talentos e/ou estratégias de melhoria de desempenho (Balsalobre-Fernández; Glaister; Lockey, 2015);

VII. automedição de potência muscular, força, velocidade e/ou eficiência mecânica de corrida de velocidade em campo, como parte da gestão de risco de lesões, bem como de estratégias de treinamento de velocidade (Romero-Franco *et al.*, 2017);

VIII. monitoramento da frequência respiratória e cardíaca em repouso e durante exercício (Cornelissen *et al.*, 2010; Nicolò; Massaroni; Passfield, 2017; Laveneziana *et al.*, 2019) para se analisar os padrões de respiração e esforço físico.

Por fim, segundo Huyghe *et al.* (2020), o crescimento contínuo de oportunidades para desenvolvimento de treinadores e profissionais ligados aos esportes pode evoluir com o uso de aplicativos, *softwares* e *webinars* que possibilitam aprendizado remoto e ferramentas de comunicação enquanto permanece o distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19.

Além do mais, o treinamento e monitoração de esportes competitivos baseiam-se em um conjunto diversificado de habilidades físicas e mentais. Atletas profissionais e treinadores estão constantemente procurando maneiras de aprimorar essas habilidades, e, assim, habilidades visuais e motoras são frequentemente utilizadas em programas de treinamento esportivo. O denominado “treinamento esportivo visual” opera sob a lógica de que

a prática com tarefas visuais perceptuais e oculomotoras exigentes acelera o processamento sensorial, que leva a gestos motores mais rápidos e precisos bem como provoca melhora do desempenho físico, ao mesmo tempo em que reduz potencialmente o risco de lesões (Appelbaum; Erickson, 2016).

Portanto, durante a pandemia de Covid-19, uma alternativa para a realização de treinamento e monitoramento virtual é o uso de sistemas que permitam tais condições, como, por exemplo, o uso do NeuroTracker. Esportes como basquetebol, futebol e handebol envolvem o movimento simultâneo e rastreamento de companheiros de equipe e adversários. Nestes esportes, os atletas devem ter eficiência nas informações visuais mais importantes para responder apropriadamente, geralmente quando confrontados com múltiplas escolhas e consequências dispendiosas. Sendo assim, essas habilidades são críticas para o desempenho atlético e são aprimoradas em atletas especialistas (Faubert, 2013; Romeas; Faubert, 2015). Com base nessa noção de que o movimento específico do contexto padrões são essenciais para os esportes, programas de treinamento que visam ao rastreamento de múltiplos objetos, habilidades foram desenvolvidas recentemente, como, por exemplo, o NeuroTracker (Figura 2).

Figura 2. Ilustração do sistema NeuroTracker e seu uso no futebol.
Fonte: Murray (2018).

O uso de sistemas como o NeuroTracker permite que o atleta tenha uma semana estruturada com exercícios diários para manter suas habilidades motoras e físicas durante o período de pandemia, por exemplo. Isso pode ajudar muito psicologicamente, alternando com sessões de fortalecimento muscular, manutenção da condição física e treinamento das habilidades visoatencionais (Romeas; Guldner; Faubert, 2016; Moen; Hrozanova; Stiles, 2018). Além do mais, esse tipo de treinamento cognitivo com um computador pessoal permite que o atleta continue 'treinando no sofá'. Isso é extremamente útil para atletas de esportes coletivos, visto que o treinamento tradicional técnico-tático é extremamente complicado de ser realizado em confinamento provocado pela pandemia. Portanto, o uso da plataforma NeuroTrackerX durante este período de transição abre perspectivas interessantes em termos de desenvolvimento e progressão dos atletas em termos de atenção que podem atingir novos níveis de habilidades mentais, o que mostrou ser diretamente relevante para o desempenho no esportivo (Zentgraf; Heppe; Fleddermann, 2017).

Além do mais, o maior risco que o atleta enfrentará após o término da quarentena é a ameaça de lesão (Evans *et al.*, 2020). Portanto, durante as rotinas de treinamento em domicílio a utilização de plataformas como o NeuroTrackerX possibilita manter e desenvolver as habilidades de atenção e alerta do atleta, o que é essencial para se evitar erros de atenção e consciência durante o treinamento no período de transição (Harris; Wilson; Vine, 2018), isso pode ser relevante tanto em caso de impacto quanto em lesões. Finalmente, dado o fato de que o treinamento com o uso das plataformas 3D do NeuroTracker propicia a melhora da percepção do movimento biológico humano, ou seja, a capacidade de ler e interpretar informações da linguagem corporal (posição do corpo, cabeça, orientação do quadril), é uma excelente forma de se reduzir o risco de lesões esportivas relacionadas a erros de leitura ou antecipação do jogador como no basquetebol, futebol, handebol e rúgbi, tornando esse tipo de tecnologia extremamente importante para o uso durante o período de pandemia para atletas profissionais (Moen; Hrozanova; Stiles, 2018).

Conclusão

Neste momento não é possível sabermos o impacto final da pandemia de Covid-19 sobre o treinamento esportivo. As informações que descrevemos podem ajudar como base para praticantes, atletas, treinadores, pesquisadores e também para a formação de políticas públicas que possibilitem ajudar na prática do treinamento esportivo. Mesmo após o início da vacinação da população e controle da pandemia, ainda teremos que investigar como será a retomada das competições esportivas, tanto profissionais quanto amadoras, saber como a população lidou com o isolamento e qual o estado de saúde da população para retomar as atividades físicas com segurança.

Portanto, a decisão de retomada da prática e realização de eventos esportivos deve estar relacionada ao controle do número de casos, e medidas de prevenção deverão ser implementadas nessa

retomada. Por fim, o treinamento esportivo é importante para manutenção da saúde de atletas profissionais, amadores e praticantes eventuais, que devem ter consciência e respeitar os protocolos de saúde estabelecidos a partir de evidências científicas.

Referências

ANDRADE, A. *et al.* Infection risk in gyms during physical exercise. **Environmental Science and Pollution Research**, v. 25, n. 20, p. 19675-19686, 2018.

APPELBAUM, L. G.; ERICKSON, G. B. Sports vision training: A review of the state-of-the-art in digital training techniques. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 11, n. 1, p. 1-30, 2016.

AQUINO, E. M. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 2423-2446, 2020.

AZEVEDO, A. M. *et al.* Home training recommendations for soccer players during the COVID-19 pandemic. **SportRXiv**, p. 1-13, 2020, no prelo.

BALSALOBRE-FERNÁNDEZ, C.; GLAISTER, M.; LOCKEY, R. A. The validity and reliability of an iPhone app for measuring vertical jump performance. **Journal of Sports Sciences**, v. 33, n. 15, p. 1574-1579, 2015.

CHANG, S. *et al.* Mobility network models of COVID-19 explain inequities and inform reopening. **Nature**, v. 589, p. 82-87, 2021.

CHEN, N. *et al.* Epidemiological and clinical characteristics of 99 cases of 2019 novel coronavirus pneumonia in Wuhan, China: a descriptive study. **Lancet**, v. 395, n. 10223, p. 507-513, 2020a.

CHEN, P. *et al.* Coronavirus disease (COVID-19): the need to maintain regular physical activity while taking precautions. **Journal of Sports and Health Science**, v. 9, n. 2, p. 103-104, 2020b.

CORNELISSEN, V. A. *et al.* Effects of aerobic training intensity on resting, exercise and post-exercise blood pressure, heart rate and heart-rate variability. **Journal of Human Hypertension**, v. 24, n. 3, p. 175-182, 2010.

EIRALE, C. *et al.* Medical recommendations for home-confined footballers' training during the COVID-19 pandemic: from evidence to practical application. **Biology of Sport**, v. 37, n. 2, p. 203-207, 2020.

EPSTEIN, D. *et al.* Return to training in the COVID-19 era: The physiological effects of face masks during exercise. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 31, n.

1, p. 701-75, 2021.

EVANS, A. B. *et al.* Sport in the face of the COVID-19 pandemic: towards an agenda for research in the sociology of sport. **European Journal for Sport and Society**, v. 17, n. 2, p. 85-95, 2020.

FAUBERT, J. Professional athletes have extraordinary skills for rapidly learning complex and neutral dynamic visual scenes. **Scientific Reports**, v. 3, n. 1154, 2013.

FORTES, L. S. *et al.* The effect of smartphones and playing video games on decision-making in soccer players: a crossover and randomised study. **Journal of Sports Sciences**, v. 38, n. 5, p. 552-558, 2020.

FRONSO, S. *et al.* The effects of COVID-19 pandemic on perceived stress and psychobiosocial states in Italian athletes. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-13, 2020.

GABBETT, T. J.; DOMROW, N. Relationships between training load, injury, and fitness in sub-elite collision sport athletes. **Journal of Sports Sciences**, v. 25, n. 13, p. 1507-1519, 2007.

GONZÁLEZ-BADILLO, J. J. *et al.* Effects of velocity-based resistance training on young soccer players of different ages. **The Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 29, n. 5, p. 1329-1338, 2015.

HARRIS, D. J.; WILSON, M. R.; VINE, S. J. A systematic review of commercial cognitive training devices: implications for use in sport. **Frontiers in Psychology**, v. 9, n. 709, 2018.

HOYO, M. *et al.* Effects of a 10-week in-season eccentric-overloadtraining program on muscle-injury prevention and performance in junior elite soccer players. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, v. 10, n. 1, p. 46-52, 2015. https://doi.org/10.1123/ijspp.2013-0547.

HULL, J. H.; LOOSEMORE, M.; SCHWELLNUS, M. Respiratory health in athletes: facing the COVID-19 challenge. **The Lancet Respiratory Medicine**, v. 8, n. 6, p. 557-558, 2020.

HUYGHE, T. *et al.* Season suspension and summer extension: unique opportunity for professional team-sport athletes and support staff during and following the COVID-19 crisis. **Frontiers in Sports and Active Living**, v. 2, n. 98, p. 1-9, 2020.

JESUS, I. *et al.* Promising effects of exercise on the cardiovascular, metabolic and immune system during COVID-19 period. **Journal of Human Hypertension**, v. 35, n. 1-3, 2021.

KAMPF, G. *et al.* Persistence of coronaviruses on inanimate surfaces and their inactivation with biocidal agents. **The Journal of Hospital Infection**, v. 104, n. 3, p. 246-251, 2020.

KANNEKENS, R.; ELFERINK-GEMSER, M. T.; VISSCHER, C. Tactical skills of world-class youth soccer teams. **Journal of Sports Sciences**, v. 27, n. 8, p. 807-812, 2009.

KOUNDOURAKIS, N. E. *et al.* Discrepancy between exercise performance, body composition, and sex steroid response after a six-week detraining period in professional soccer players. **PLoS One**, v. 9, n. 2, p. e87803, 2014.

LAGADIC-GOSSMANN, D.; HUC, L.; LECUREUR, V. Alterations of intracellular pH homeostasis in apoptosis: Origins and roles. **Cell Death and Differentiation**, v. 11, n. 9, p. 953-961, 2004.

LATELLA, C.; HAFF, G. Global challenges of being a strength athlete during a pandemic: impacts and sports-specific training considerations and recommendations. **Sports**, v. 8, n. 7, p. 100, 2020.

LAVENEZIANA, P. *et al.* ERS statement on respiratory muscle testing at rest and during exercise. **The European Respiratory Journal**, v. 53, n. 6, p. 1801214, 2019.

LI, Y. *et al.* Effects of wearing N95 and surgical facemasks on heart rate, thermal stress and subjective sensations. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, v. 78, n. 6, p. 501-509, 2005.

LIM, M. A.; PRANATA, R. Sports activities during any pandemic lockdown. **Irish Journal of Medical Science**, n. 190, p. 447-451, 2021.

LOAIZA-BETANCUR, A. F. *et al.* Effect of isometric resistance training on blood pressure values in a group of normotensive participants: a systematic review and meta-analysis. **Sports Health**, v. 12, n. 3, p. 256-262, 2020.

LUDWIG, S.; ZARBOCK, A. Coronaviruses and SARS-CoV-2: A Brief Overview. **Anesthesia & Analgesia**, v. 131, n. 1, p. 93-96, 2020.

McMULLEN, C. W.; HARRAST, M. A.; BAGGISH, A. L. Optimal running dose and cardiovascular risk. **Current Sports Medicine Reports**, v. 17, n. 6, p. 192-198, 2018.

MEHRSAFAR, A. H. *et al.* Addressing potential impact of COVID-19 pandemic on physical and mental health of elite athletes. **Brain, Behavior, and Immunity**, v. 87, p. 147-148, 2020.

MELCHIORRI G. *et al.* Detraining in young soccer players. **Journal of Sports Medicine and Physical Fitness**, v. 54, n. 1, p. 27-33, 2014.

MENDEZ-VILLANUEVA, A. *et al.* MRI-based regional muscle use during hamstring strengthening exercises in elite soccer players. **PloS One**, v. 11, n. 9, p. e0161356, 2016.

MOEN, F.; HROZANOVA, M.; STILES, T. The effects of perceptual-cognitive training with Neurotracker on executive brain functions among elite athletes. **Journal of Cogent Psychology**, v. 5, n. 1 p. 1544105, 2018.

MOHAMED, A. A.; ALAWNA, M. Role of increasing the aerobic capacity on improving the function of immune and respiratory systems in patients with coronavirus (COVID-19): A review. **Diabetes & Metabolic Syndrome**, v. 14, n. 4, p. 489-496, 2020.

MON-LÓPEZ, M. *et al.* The impact of Covid-19 and the effect of psychological factors on training conditions of handball players. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 148, 6471, 2020.

MUAREMI, A.; ARNRICH, B.; TRÖSTER, G. Towards measuring stress with smartphones and wearable devices during workday and sleep. **BioNanoScience**, v. 3, p. 172-183, 2013.

MURIEL, X. *et al.* Training load and performance impairments in professional cyclists during COVID-19 lockdown. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, v. 16, n. 5, p. 735-738, 2020.

MURRAY, L. WATCH: Exercise science software looks to aid decision making. **The Ithacan. NeuroTracker**, 21 fev. 2018. Disponível em: https://theithacan.org/tag/neurotracker/. Acesso em: 12 dez. 2020.

NICOLÒ, A.; MASSARONI, C.; PASSFIELD, L. Respiratory frequency during exercise: the neglected physiological measure. **Frontiers in Physiology**, v. 8, p. 922, 2017.

NIEMAN, D. C.; WENTZ, L. M. The compelling link between physical activity and the body's defense system. **Journal of Sport and Health Science**, v. 8, n. 3, p. 201-217, 2019.

NIGRO, E. *et al.* Molecular mechanisms involved in the positive effects of physical activity on coping with COVID-19. **European Journal of Applied Physiology**, v. 120, n. 12, p. 2569-2582, 2020.

NYENHUIS, S. M. *et al.* Exercise and fitness in the age of social distancing during the COVID-19 pandemic. **The Journal of Allergy and Clinical Immunology**: In Practice, v. 8, n. 7, p. 2152-2155, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public. Acesso em: 17 nov. 2020.

PAREJA-BLANCO, F. *et al.* Effects of velocity loss during resistance training on performance in professional soccer players. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, v. 12, n. 4, p. 512-519, 2016.

PHELAN, D.; KIM, J. H.; CHUNG, E. H. A game plan for the resumption of sport and exercise after coronavirus disease 2019 (COVID-19) infection. **JAMA Cardiology**, v. 5, n. 10, p. 1085-1086, 2020.

PIFARRÉ, F. *et al.* COVID-19 and mask in sports. **Apunts Sports Medicine**, v. 55, n. 208, p. 143-145, 2020.

PINTO, A. J. *et al.* Combating physical inactivity during the COVID-19 pandemic. **Nature Reviews Rheumatology**, v. 16, p. 347-348, 2020.

ROMEAS, T.; FAUBERT, J. Soccer athletes are superior to non-athletes at perceiving soccer-specific and non-sport specific human biological motion. **Frontiers in Psychology**, v. 6, n.

1343, 2015.

ROMEAS, T.; GULDNER, A.; FAUBERT, J. 3D-Multiple object tracking training task improves passing decision-making accuracy in soccer players. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 22, p. 1-9, 2016.

ROMERO-FRANCO, N. *et al.* Sprint performance and mechanical outputs computed with an iPhone app: Comparison with existing reference methods. **European Journal of Sport Science**, v. 17, n. 4, p. 386-392, 2017.

RØNNESTAD, B. R.; HANSEN, E. A.; RAASTAD, T. In-season strength maintenance training increases well-trained cyclists' performance. **European Journal of Applied Physiology**, v. 110, n. 6, p. 1269-1282, 2010.

SALAZAR, H. *et al.* Negative impact of COVID-19 home confinement on physical performance of elite youth basketball players. **Sport Performance & Science Reports**, n. 10, p. 1-2, 2020.

SAMENDINGER, S. *et al.* Group dynamics motivation to increase exercise intensity with a virtual partner. **Journal of Sports and Health Science**, v. 8, n. 3, p. 289-297, 2019.

SCHINKE, R. *et al.* Sport psychology services to high performance athletes during COVID-19. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 18, n. 3, p. 269-272, 2020.

SILVA, J. R. *et al.* The transition period in soccer: a window of opportunity. **Sports Medicine**, v. 46, n. 3, p. 305-313, 2016.

SIMPSON, R. J. *et al.* Can exercise affect immune function to increase susceptibility to infection?. **Exercise Immunology Review**, v. 26, p. 8-22, 2020.

TORESDAHL, B. G.; ASIF, I. M. Coronavirus disease 2019 (COVID-19): considerations for the competitive athlete. **Sports Health: A Multidisciplinary Approach**, v. 12, n. 3, p. 221-224, 2020.

WANG, T. *et al.* Comorbidities and multi-organ injuries in the treatment of COVID-19. **Lancet**, v. 395, n. 10228, p. E52, 2020.

WEBER, S.; LORENZ, C.; HEMMINGS, N. Improving stress and positive mental health at work via an app-based intervention: A largescale multi-centre randomized control trial. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 2745, 2019.

YANG, Y.; KOENIGSTORFER, J. Determinants of physical activity maintenance during the Covid-19 pandemic: a focus on fitness apps. **Translational Behavioral Medicine**, v. 10, n. 4, p. 835-842, 2020.

ZENTGRAF, K.; HEPPE, H.; FLEDDERMANN, M. T. Training in interactive sports. **German Journal of Exercise and Sport Research**, v. 47, p. 2-14, 2017.

ZHENG, C. *et al*. COVID-19 pandemic brings a sedentary lifestyle in young adults: a cross-sectional and longitudinal study. **International Journal of Environmental Research and**

Public Health, v. 19, n. 17 p. 6035, 2020a.

ZHENG, Y. Y. *et al.* COVID-19 and the cardiovascular system. **Nature Reviews Cardiology**, v. 17, p. 259-260, 2020b.

ZHU, J. *et al.*, Evaluation of nasal functions while wearing N95 respirator and surgical facemask. **Journal of Biosciences and Medicines**, v. 2, n. 4, p. 1-5, 2014.

17

Educação física e saúde em tempos de pandemias

Alexandre Palma, Giannina do Espírito-Santo, Felipe Wachs e Victor José Machado de Oliveira

Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19, uma doença decorrente da infecção pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) que se iniciou no final de 2019, mas que se transformou em um grande problema de saúde pública mundial no ano seguinte (Rothan; Byrareddy, 2020). Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o surto da doença constituía uma emergência de saúde pública de importância internacional e, em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia pela organização.

Esse foi um transtorno que impactou sobremaneira a vida de diferentes populações. De todo modo, talvez esse não seja o único revés por que passamos, muito especialmente, nós, cidadãos brasileiros. Elegemos para o presente ensaio três grandes contratempos que estamos experimentando. Nós os denominamos aqui de pandemias, uma vez que se caracterizam como doenças ou aspectos potencialmente nocivos à saúde das populações; que atravessam as fronteiras geográficas internacionais, ou seja, não nos parecem problemas local ou nacional; e ocorrem em um mesmo momento histórico. São eles o neoliberalismo, o negacionismo da ciência e o fascismo.

O neoliberalismo, entendido como uma postura econômica, mas também como o pensamento que sustenta o ideário de certa forma

de governamentalidade, será trazido à tona em razão do impacto que tem gerado sobre a saúde coletiva, especialmente, no Sistema Único de Saúde (SUS). Há em curso um processo de desmonte do SUS e, muito provavelmente, em decorrência de interesses mercadológicos (Menezes; Moretti; Reis, 2019). Além disso, as relações trabalhistas, sob essa corrente de pensamento, estão cada vez mais se alterando e poderão ter efeitos perversos aos profissionais da saúde e educação, entre eles, o professor de educação física (EF) (Abílio, 2020).

A negação do conhecimento científico tem sido outra questão problemática nos dias atuais. Movimentos antivacina, ataques sistemáticos às universidades ou mesmo a proliferação de informações falsas com a roupagem de 'científicas' (Camargo Jr, 2020) são recorrentes e merecem destaque.

O fascismo é mais uma pandemia a ser estudada. Não se trata de abordarmos aqui o fascismo de Estado, do qual as figuras de Mussolini e Hitler foram expoentes máximos. Antes, interessa-nos tratar daquilo que, como ensinou Foucault (2000), está presente em cada um de nós, aparece em nossas condutas habituais, faz-nos amar o poder e com que nos submetamos voluntária e submissamente a quem nos domina e explora. Vivemos um momento histórico em que alguns lutam contra essa força dentro de si, enquanto outros parecem, de modo muito tranquilo e sem remorsos, liberarem-se para oprimir o outro, seja sob a forma do racismo, machismo, homofobia ou classe social. E um dos seus desfechos se traduz naquilo que Mbembe (2018) denominou de necropolítica.

Entendemos que, ao tratarmos das relações entre EF e Saúde, neste momento histórico, não é possível fazê-lo desconsiderando tais aspectos. Precisamos compreender, pois, o modo de produção ao qual estamos submetidos, bem como sob a égide de quais discursos temos experimentado pensar ou agir em saúde coletiva.

O objetivo do presente ensaio, portanto, é apresentar alguns aspectos centrais do neoliberalismo, negacionismo da ciência e fascismo e relacioná-los com a EF e Saúde Coletiva.

Neoliberalismo

Ao falarmos em pandemia de Covid-19, não podemos incorrer no erro de deduzir que os impactos sanitários e socioeconômicos são os mesmos para todas as pessoas em função da ampla difusão do vírus em diferentes regiões do planeta. Apesar do monitoramento deficitário[111] do surto no Brasil, uma vez que houve restrição de acesso à testagem, podemos facilmente deduzir que fatores socioeconômicos estão relacionados à maior exposição ao contágio do vírus e a diferentes desfechos para quem o contraiu. Aspectos como uso de transporte público, número de moradores por domicílio, acesso a saneamento básico, acesso à assistência em saúde e dificuldade de se manter o isolamento social sem perda excessiva de renda ou de emprego afeta sobremaneira populações com baixa renda (Pires; Carvalho; Xavier, 2020).

Com a ressalva de que, no momento da escrita deste texto, ainda estamos vivenciando a pandemia e de que os dados aos quais temos acesso são preliminares, já podemos identificar diferenças em relação ao desfecho. Jardim e Buckeridge (2020), por exemplo, analisaram oito padrões urbanos da cidade de São Paulo, epicentro brasileiro da pandemia, e identificaram maior letalidade em regiões com padrão urbano coincidente com baixos níveis de educação e renda, maior número de viagens ao trabalho e com falhas no abastecimento de água.

Considerando que 75% da população brasileira em extrema pobreza são de pessoas autodeclaradas como negro ou pardo, segundo dados de 2018 do IBGE (Estrela *et al.*, 2020), e que a população afrodescendente tem maior prevalência de hipertensão, *diabetes*, doenças cardíacas, tuberculose e outros fatores de risco associados ao Covid-19 (Goes; Ramos; Ferreira, 2020), é importante discutirmos também raça[112] como marcador de análise dos impactos da pandemia.

Estrela *et al.* (2020), além de incluírem classe e raça como marcadores de impacto, chamam a atenção para gênero como um marcador. Apesar de os homens serem mais acometidos pela

doença, mulheres sofrem o impacto da pandemia na precipitação/intensificação da violência conjugal (Silva *et al.*, 2020) e pela sobreposição de trabalho e cuidado dos filhos uma vez que as escolas permaneceram fechadas. O impacto socioeconômico, por sua vez, pode ser ilustrado pelo crescente aumento do desemprego e pela queda da renda familiar. O IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, registrou taxa de 13,3% de desemprego ao final do segundo semestre de 2020.

Os impactos da pandemia não são iguais e reforçam a compreensão de que saúde é socialmente determinada. Não basta se investir em ações paliativas para se conter o vírus e oferecer auxílios emergenciais efêmeros para se diminuir o impacto da falta de renda. É preciso investir em ações estruturais para melhoria das condições de educação, saúde, renda e moradia. O que a pandemia nos mostra é quão violento é o seu impacto em um contexto neoliberal que não está interessado em mudanças estruturais. Não é, todavia, uma novidade que a pandemia nos traz, ela apenas ajuda a dar visibilidade ao desmonte das políticas de proteção social promovido pelas atual e prévia gestões federais, sob orientação neoliberal.

Dardot e Laval (2016, p. 7) destacam que o neoliberalismo não pode ser considerado apenas uma ideologia ou política econômica, mas “[...] um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Os autores ressaltam ainda que a crise de 2008 promoveu aumento dos “[...] estragos causados pelo neoliberalismo [...]” e que estamos entrando em uma época pós-democrática, na medida em que o sistema neoliberal está apoiado em uma rede de “[...] forças e poderes” (Dardot; Laval, 2016, p. 8) em níveis nacional e internacional[113].

O SUS é a maior e mais potente política social brasileira e está sustentada no princípio de que saúde é um direito das pessoas. Esse princípio agride o interesse neoliberal de tratar saúde como mercadoria. Não é sem interesses que o SUS é atacado e que, historicamente, sofre com o subfinanciamento. Esse quadro se

agravou com a emenda constitucional 95/2016, que congelou o teto de gastos públicos por 20 anos e que transformou o subfinanciamento crônico da saúde em desfinanciamento do SUS (Menezes; Moretti; Reis, 2019). Mariano (2017, p. 261) destaca que "[...] não há como se promover o desenvolvimento econômico sem o acesso do povo às políticas públicas mais básicas, como a saúde e a educação".

O SUS tem sido sistematicamente golpeado, conforme já relatavam Teixeira e Paim (2018, p. 14-15):

> 1) Abertura da saúde ao capital estrangeiro; 2) Projeto de Lei (PL) para obrigatoriedade de planos privados de saúde para empregados, exceto os domésticos; 3) PL das Terceirizações; 4) Prorrogação da Desvinculação das Receitas da União (DRU), acrescida da Desvinculação das Receitas dos Estados (DRE) e da Desvinculação das Receitas dos Municípios (DRM); 5) Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241) da Câmara dos Deputados e PEC 55 do Senado (Novo Regime Fiscal); 6) Planos populares; 7) Rejeição da Emenda Popular Saúde + 10; 8) Orçamento impositivo; 9) Reconhecimento da constitucionalidade das OS; 10) Proposta de Cobertura Universal em Saúde; 11) Agenda Brasil com cobrança de serviços no SUS; 12) Novos pacotes de ajuste; 13) Saúde, educação e ciência e tecnologia como moeda de troca político-partidária. Cumpre registrar que parte dessas iniciativas já foi efetivada, enquanto outras ainda pairam como ameaças concretas.

Mesmo com todas essas dificuldades enfrentadas e com o negacionismo da atual gestão federal, o SUS foi âncora para o enfrentamento da pandemia. Sem ele, os impactos no contexto brasileiro seriam ainda mais trágicos. Todo esse desgoverno e desprezo com os mais vulneráveis proporcionaram críticas internacionais severas. Uma, emblemática, foi o editorial da revista *The Lancet*, intitulado *So What?* (*E daí?*) (Covid-19..., 2020), parafraseando uma fala de Bolsonaro, quando o Brasil atingiu 5.000 mortos.

O governo vem se aproveitando do cenário de pandemia para justificar o aumento das precarizações do trabalho (Praun, 2020). Essa precarização "[...] faz parte de um complexo processo de reestruturação capitalista da sociedade" (Leite, 2020, p. 4), produzida pelo neoliberalismo e não se iniciou agora. Uma das manifestações desse processo pode ser vislumbrada na delegação

da gestão de serviços de saúde a organizações sociais (OS), algo que já ocorre há mais de duas décadas e pode ser compreendido como expressão fenomênica da privatização da saúde no Brasil (Morais *et al.*, 2018; Soares et al., 2016). O estudo de Morais *et al.* (2018) denuncia como as OS têm se aproveitado de brechas e facilidades concedidas pela lei para sua expansão, constituindo cenário de intensiva mercantilização da saúde e de transferência de fundo público para o setor privado e colocando em xeque a natureza não lucrativa das OS.

> A autorização em lei para o pagamento de salários aos dirigentes das OSS, a figuração dessas entidades em **ranking** das maiores empresas do país e a possibilidade de aplicação dos excedentes monetários na dinâmica da financeirização dos capitais, somente poderiam ser explicadas entendendo-se as organizações como forma política ancorada na dinâmica de expansão do mercado da saúde e na acumulação decorrente deste processo (Morais *et al.*, 2018, p. 10, grifo do autor).

O ataque ao SUS pode ser vislumbrado também nas alterações de diretrizes e redirecionamentos de diversas políticas assistenciais. Um exemplo claro é o processo de contrarreforma psiquiátrica, que se fortaleceu nas últimas gestões no Ministério da Saúde e que suprime ações de redução de danos, retoma o financiamento a hospitais psiquiátricos, investe em comunidades terapêuticas regidas por instituições religiosas e promove outras ações que impõem retrocessos importantes ao cuidado em saúde mental e praticamente retomam o modelo manicomial (Amarante; Nunes, 2018). Outro exemplo é a revisão da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) publicada em 2017 que induz à diminuição de agentes comunitários de saúde e prioriza a denominada Atenção Básica tradicional em detrimento da Estratégia de Saúde da Família (Melo *et al.*, 2018). Outro afetado nesse processo foi o Núcleo da Apoio à Saúde da Família, constituído para ampliar o espectro de ações da estratégia, e que esteve em risco de ser extinto na reformulação da PNAB, mas que se manteve apesar do redirecionamento e mudança de nome para Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB). Apesar de sua manutenção em 2017, o NASF-AB sofreu outro duro golpe ao não ser citado no novo modelo de financiamento

de custeio da atenção primária à saúde publicado pela Portaria nº 2.979, de 12 de novembro de 2019 (Brasil, 2019).

Além das mudanças de gestão e do redirecionamento das políticas assistências, podemos incluir nessa agenda neoliberal em relação à saúde a fragilização dos vínculos trabalhistas. Muitos dos trabalhadores atuando em serviços públicos de saúde atualmente não estão vinculados como estatutários, mas por meio de outros regimes possibilitados e incentivados em reformas recentes. Gondim *et al.* (2018) identificam degradação do trabalho em decorrência de ações que ameaçam os direitos dos trabalhadores e flexibilizações que intensificam a exploração do trabalhador e trazem reflexos para sua saúde e vida pessoal.

Durante a década de 2010 a 2020, pudemos ver um significativo aumento de professores de EF vinculados a serviços de saúde pública. Podemos citar alguns elementos que contribuíram para esse aumento: a crescente visibilidade dada à atividade física na promoção de saúde e na prevenção de doenças; a presença das práticas corporais como ação estratégica/tema prioritário na Política Nacional de Promoção da Saúde; a criação dos NASF (elencando a EF entre as opções de contratação); a criação do Programa Academia da Saúde.

A atividade física segue como agenda na atual gestão do Ministério da Saúde, inclusive com a criação de uma Coordenação-Geral de Promoção da Atividade Física e Ações Intersetoriais, mas há uma série de proposições alinhadas à agenda neoliberal que, em nossa posição, precarizam o vínculo de trabalho, prejudicam o cuidado ofertado e afastam os professores de EF dos princípios e diretrizes do SUS. Citaremos aqui uma dessas proposições: a oferta de trabalho de professores de EF através de um aplicativo.

A precarização do trabalho não é uma novidade para a EF que há décadas se vê diante de vínculos frágeis, condições de trabalho ruins e sub-remuneração. Mesmo assim, é importante não reiterarmos essa condição e combatermos sua assimilação em estruturas públicas. Em novembro de 2019, o Ministério da Saúde lançou o ‘Programa Brasil em Movimento’, que propunha a oferta de trabalho

de professores de EF através de um aplicativo digital e para o qual o Grupo de Trabalho Temático Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE, 2019) redigiu carta de repúdio, na qual consta:

> [...] é uma proposta de **uberização** do trabalho dos profissionais/professores de educação física, que reduz o usuário do SUS a um perfil consumidor individual de atividade física e o trabalho do PEF a procedimentos sem acompanhamento, sem vínculo terapêutico e deslocados de qualquer projeto singular construído de forma multiprofissional e/ou intersetorial (CBCE, 2019).

A inserção da EF na saúde pública brasileira é relativamente recente e já é ameaçada por essa 'uberização'. A referida carta de repúdio destaca ainda que

> Esse processo de trabalho carrega potenciais efeitos negativos para a organização do Sistema Único de Saúde (SUS), para a prestação de serviços, para a saúde da população e do trabalhador submetido à lógica do denominado **empreendedorismo** (CBCE, 2019, grifo nosso).

Discorre que esses ataques sucessivos aos professores de EF favorecem para que a informalidade seja mais recorrente, principalmente em razão do cenário de desemprego estrutural enfrentado pelos brasileiros e brasileiras, e dificulta um futuro digno para esses profissionais. A EF, como outras tantas profissões, está recorrentemente sendo afetada por essas práticas neoliberais que subjugam cada vez mais os trabalhadores (Abílio, 2020).

Negacionismo da ciência

O negacionismo da ciência não é uma novidade da pandemia da Covid-19, porém foi nela potencializada. Autores apontam que esse fenômeno acompanha grupos e organizações de extrema-direita (Caponi, 2020; Gonçalves; Caldeira Neto; Andrade, 2017). Segundo Gonçalves, Caldeira Neto e Andrade (2017), a prática negacionista é uma das ações neonazistas reacionárias à própria democracia, como no caso brasileiro, em virtude de seu processo de redemocratização.

Para Caponi (2020), as posturas governamentais em voga, com base fortemente negacionista, adotam o desprezo pelas

universidades e pela pesquisa científica. Em face da pandemia da Covid-19, a autora aponta que “[..] esse negacionismo se traduz na aceitação de intervenções sem validação científica” (Caponi, 2020, p. 211).

Não obstante, o CBCE, por intermédio do GTT Atividade Física e Saúde, publicou uma moção de repúdio[114] ao pronunciamento do presidente da República realizado no dia 24 de março de 2020, ao se referir à doença como uma ‘gripezinha’ e associando o seu ‘histórico de atleta’ como um fator de ‘proteção’. Do pronunciamento, destacamos 1) a minimização dos efeitos mortais de uma doença, até então desconhecida; e 2) a reprodução do discurso que sugere que a atividade física seria um remédio ou uma vacina contra a Covid-19.

Um fator preocupante decorre que a fala de um chefe de estado tem um grande alcance na população, o que pode gerar desinformações. Singh *et al*. *apud* Camargo Jr. (2020), observaram no Twitter que, dos mitos mais recorrentes, estava a consideração de que a doença é apenas uma gripe. A desinformação ou a informação sem evidências científicas tornam-se armas políticas para a sustentação de medidas que contrariam as recomendações das entidades científicas nacionais e internacionais, colocando grande parte da população em risco (Caponi, 2020; Camargo Jr., 2020).

Durante o início do contágio pelo coronavírus no Brasil, com a exposição da população a um grande volume de informações, uma série de *fake news* foram propagadas tais como ‘receitas milagrosas’, informações falsas sobre a origem do vírus, ‘profecias’ e meios de prevenção que não funcionam. Sousa Júnior *et al.* (2020) estudaram esse movimento de difusão e alertam que frequentemente a informação é propagada como uma verdade e que as pessoas não conferem sua origem ou veracidade, algo perigoso na corrida por informações sobre o coronavírus. Aqui compreendemos as *fake news* como estratégia do negacionismo, difundidas com o propósito de desestabilizar o saber científico em prol de interesses escusos.

Nakagawa, Gomes e Cardoso (2020, p. 33) apontam que grupos de WhatsApp bolsonaristas veiculam conteúdos que promovem uma epistemologia mutilada, criando, assim, um "[...] universo epistemologicamente isolado e limitado de fontes informacionais, que leva seus membros a desenvolver crenças injustificadas e possivelmente nocivas sobre a realidade". O desfecho para tais ações é o reforço e a consolidação de crenças que carecem de evidências. Por outro lado, as evidências científicas passam a ser consideradas conspiracionistas e destinadas a ocultar a verdade.

Enquanto as autoridades científicas nacionais e internacionais recomendavam distanciamento social, os grupos de WhatsApp bolsonaristas promoveram um 'isolamento epistemológico' que acabou por gerar a manutenção da 'mutilação dos sistemas de crença'. Esses mecanismos construídos nas retóricas negacionistas aumentam o extremismo, pois blindam os sujeitos contra as evidências e tudo aquilo que é contrário aos seus argumentos mutilados (Nakagawa; Gomes; Cardoso, 2020).

Em meio a esse cenário, em 11 de maio de 2020 o governo federal publicou o Decreto nº 10.344 (Brasil, 2020), que incluiu as academias de ginástica como atividade essencial durante a pandemia da Covid-19. Notamos que a publicação surpreendeu o próprio ministro da Saúde, na época Nelson Teich, demonstrando que a ação não fora discutida com o ministério (Decreto..., 2020).

Em resposta, quatro das principais entidades científicas brasileiras relacionadas à EF[115], em 8 de junho de 2020, publicaram uma carta aberta[116] que tratava da reabertura das academias e clubes para as práticas corporais e atividades físicas. O coletivo de entidades se colocou contrário à reabertura das academias de ginástica naquele momento, considerando que tal liberação se deu "[...] mais das pressões de caráter econômico do que pela defesa da saúde" (Carta..., 2020, p. 3).

Segundo Loch, Rech e Costa (2020), o decreto que autoriza a reabertura das academias de ginástica foi influenciado pelo Conselho Federal de EF e alvo de manifestações por parte dos Conselhos

Regionais de EF, instituições privadas e profissionais da área. Segundo os autores, os principais argumentos apresentados sumarizam uma defesa da atividade física como fator de proteção contra a Covid-19, pela mortalidade em decorrência de comorbidades relacionadas à inatividade física e o reconhecimento da EF como integrante da estratégia 'O Brasil conta comigo'.

No entanto, tais argumentos podem ser confrontados com outras evidências no que tange à relação da intensidade da prática da atividade física e o sistema imunológico, à confusão entre as mortes por doenças crônicas com as por Covid-19 e pelo fato de a linha de frente no combate à doença ser feita por profissionais como médicos e enfermeiros. Diante do campo de disputas, é importante ressaltarmos que o primeiro grupo de premissas é reforçado como verdades absolutas, revelando contradições e equívocos sobre conceitos científicos nas áreas da saúde pública, epidemiologia e saúde coletiva (Loch; Rech; Costa, 2020).

Loch, Rech e Costa (2020) reafirmam a importância da universidade, inclusive no contexto da formação profissional, para uma formação ampliada de saúde que perspective as potencialidades das atividades físicas e práticas corporais, tanto quanto se perceba que não são panaceia ou pílula mágica, uma vez que a saúde é um processo complexo e que demanda a análise de inúmeros fatores.

Diante dessas considerações, vemos que as universidades, lócus da formação e do desenvolvimento científico na sociedade brasileira, sofrem, cada vez mais, ataques à sua autonomia. Estudo publicado pelo *Global Public Policy Institute* destaca que as universidades brasileiras vêm sofrendo com ataques à sua liberdade em relação ao ensino e à pesquisa. Ataques configurados em ações institucionais com a criação de políticas públicas e na amplificação de um discurso depreciativo. Algumas recomendações do estudo apontam para que haja maior independência administrativa das universidades; que as mudanças na autonomia institucional não sejam feitas por decretos emergenciais do Executivo; além da afirmação da liberdade dos professores de pensamento e expressão (Mendes *et al.*, 2020).

O contexto pandêmico da Covid-19 tem nos apresentado mazelas irreparáveis, inclusive, em relação às vidas ceifadas. Além disso, ela nos mostrou, de forma potencializada, as moléstias de outra pandemia que podemos denominar de negacionismo, sustentada por mutilações epistemológicas e ataque às entidades científicas e universidades. Essa pandemia negacionista corrói o sistema democrático e dificulta o avanço de políticas baseadas em evidências científicas disponíveis (mesmo que provisórias).

Frente a esse cenário, apostamos como Caponi (2020), na criação de redes de ajuda, cuidado e informação com base na inclusão e solidariedade social (com expertos das mais variadas ciências – inclusive as humanas e sociais – e os expertos locais que vivem no cotidiano tais problemáticas). Resistir e tensionar esse 'vírus' encampa um caminho para que consigamos fundamentar uma sociedade mais justa, igualitária e que tenha, precipuamente, o compromisso com a vida das pessoas.

Fascismo

Conceituar o que seja fascismo não parece tarefa fácil. Ainda que a literatura possa ser vasta, parece impedir que o termo seja efetivamente compreendido, gerando confusões e enfraquecimentos dos argumentos daqueles que pretendem resistir a tal força. Inclusive, seu uso para insultar outrem, notadamente, de direita, não contribui, em nada. Ao contrário, banaliza a expressão e prejudica seu emprego, quando rigorosa e necessariamente aplicado. Ademais, a postura ditatorial, autoritária ou reacionária não necessariamente caracteriza um governo ou pessoa como fascista.

Alguns pontos centrais em um regime fascista, para além da forma repressiva e reacionária, são as posições ou discursos nacionalistas, populistas, conservadores, de homogeneização da sociedade, antidemocráticos, além da exploração radical da propaganda (Paxton, 2007; Reich, 1988).

Tratar de fascismo, por óbvio, remete-nos às figuras de Mussolini e Hitler e seus governos na Itália e Alemanha, na primeira metade do

século XX. Entretanto, alguns autores destacam que, a despeito do regime de Estado, é preciso compreender o modo de pensar, de agir e se submeter.

Umberto Eco (2019), assim, nos apresenta alguns aspectos que, reunidos ou não, caracterizam o fascismo ‘eterno’, por ele denominado ‘Ur-Fascismo’, que persiste para além do fascismo de Estado. A primeira característica diz respeito ao culto à tradição, de tal modo que se devem ignorar os avanços dos conhecimentos e saberes. A segunda se refere à recusa à modernidade, em que o iluminismo e a razão são considerados o início da aniquilação da humanidade. Há, assim, uma postura irracionalista. Tal posição leva à terceira característica, qual seja, o culto da ação pela ação, sem a devida reflexão. Eco (2019, p. 49) cita:

> Da declaração atribuída a Goebbels (‘Quando ouço falar em cultura, pego logo a pistola’) ao uso frequente de expressões como porcos intelectuais, cabeças-ocas, esnobes radicais, as universidades são um ninho de comunistas, a suspeita ao mundo intelectual sempre foi um sintoma de Ur-Fascismo.

Em conjunto, esses três aspectos nos remetem ao que foi anteriormente abordado, no presente texto, sobre o negacionismo da ciência.

Outro traço é o desacordo com a diversidade. Enquanto o conhecimento científico compreende a crítica como a possibilidade de avanço do conhecimento, para o Ur-Fascismo, o desacordo é traição. Mais uma marca que se refere à busca de consenso a partir do natural medo da diferença, tratando de rejeitar os ‘intrusos’. Assim, o racismo é peculiar ao Ur-Fascismo. Caracteriza, também, o ‘fascismo eterno’, a frustração individual ou social, o que justifica o apelo às classes médias ressentidas, assustadas pelas classes sociais mais baixas, ao mesmo tempo em que são humilhadas política, econômica e socialmente pelas elites.

Outra particularidade diz respeito à obsessão à conspiração, em que os seguidores precisam se sentir perseguidos, sitiados, por isso, apelam facilmente à xenofobia. Há, ainda, uma posição pela qual entendemos que o líder se baseia na debilidade das massas. Não à

toa, a figura do herói ou mito é exaltada. Todos esses aspectos, igualmente, foram mencionados no tópico anterior e se coadunam com as noções conspiracionistas e de ocultação da 'verdade' que têm emergido nestes tempos.

Eco (2019) continua sua caracterização e afirma que o Ur-Fascista transfere sua vontade de poder para questões sexuais, as quais fundam sua posição machista, de misoginia ou ódio às mulheres, além da intolerância aos homossexuais ou quaisquer outros grupos diferentes da condição sexual binária. Outro traço se refere à noção de uma 'vontade comum' em detrimento aos direitos dos indivíduos na sociedade. Destarte, os Poderes Judiciário e Legislativo, a partir dessa perspectiva, deveriam ser extintos ou submetidos ao poder maior.

Os fascismos de Estado só puderam se estabelecer quando uma parte considerável da população tomou para si a responsabilidade das funções de disseminação de ódio, repressão, controle e polícia. Assim, parece historicamente equivocado tentarmos compreendê-lo como uma experiência ditatorial imposta verticalmente. Haveria, antes, segundo Foucault (2009), uma penetração profunda no interior das massas.

Em outro texto, prefácio de *Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*, de Deleuze e Guattari, Foucault (2000) comenta que se trata de um livro de ética. O Anti-Édipo é a ruptura a uma forma ou conduta; é a resistência à psicanálise enquadrada de Freud e Lacan, a qual procura experimentar aberturas diferentes para o inconsciente e o desejo. Foucault (2000), então, elege três adversários: i) os funcionários da verdade, militantes do pensamento único, violento ao diferente, totalizante; ii) os técnicos do desejo, como os psicanalistas ou todos aqueles que trabalham com os registros dos signos e sintomas e reduzem a complexidade do desejo a uma lei binária, em que a sociedade funcionaria de forma estrutural considerando cada indivíduo e o inconsciente deste, ao mesmo tempo em que buscaria suprir determinada falta, de origem familiar ou libidinal; e iii) o fascismo, o inimigo maior. Não só aquele de Estado, mais bem representado por Hitler e Mussolini e que tão

bem mobilizou as massas, mas aquele que está dentro de cada pessoa, que faz amar o poder e desejar aquilo que o domina e explora. O primeiro, o fascismo de Estado, corresponde ao âmbito macropolítico, enquanto o segundo, que está interiorizado em cada pessoa, ao domínio ético micropolítico. Assim, talvez não se tenha êxito ao se destruir o regime fascista de Estado, se o fascismo arraigado em cada sujeito não tenha sido aniquilado.

Estamos, portanto, diante de uma condição que, para além de uma forma de governo, diz respeito à governamentalidade[117] dos corpos. Uma de suas consequências se refere à concepção de fluidez entre o governo dos outros, identificado pelos poderes político, familiar, educacional, ocupacional ou religioso, e ao governo de si próprio, assumindo suas responsabilidades e autocontrole. Em outras palavras, entre as técnicas de dominação que conduzem os indivíduos e as técnicas de si, pelas quais os próprios sujeitos se conduzem (Candiotto, 2012).

Talvez não seja por acaso que estejamos observando um ódio desenfreado, não só por parte de algumas autoridades públicas, mas também de parte da população. Chegou-se ao ponto de, sem comedimento ou vergonha, algumas pessoas se manifestarem contra os antifascistas em protestos políticos. O absurdo é tão grande que o terror passou a ser os ‘antifas’. Essa lógica flerta com a ideia de uma sociedade homogeneizada para aceitá-la como saudável, em que o mal ou a doença a serem extirpados dizem respeito a tudo aquilo que se movimenta em direção contrária aos interesses políticos e sociais da classe burguesa, branca, cristã e conservadora. E aí, todos aqueles que diferem de tais características, ou da “norma”, podem (ou quiçá devem) ser excluídos da vida social e/ou não podem ser sujeitos de direitos, desumanizando, assim, os diferentes (Felippe, 2018).

As consequências parecem óbvias e imediatas: o assentamento de diferentes formas de opressão, discriminação e extermínio contra negros, mulheres, minorias sexuais, classes sociais mais baixas, populações indígenas etc., consolidando-se como uma política, uma necropolítica (Mbembe, 2018). Os exemplos no Brasil atual são

vários. Para além das centenas de milhares de mortos pela pandemia de Covid-19 e do discurso da autoridade máxima do país preferindo tentar salvar a economia, assistimos a ministros que parecem deliberadamente agir contra povos indígenas[118], ao aumento do número de homicídios por intervenção policial em alguns Estados[119], à maior taxa de homicídios de negros e negras ao longo dos anos (Cerqueira, 2020), entre outros aspectos.

Considerações finais

Para além da pandemia da Covid-19, entendemos que outros males têm nos afligido. O neoliberalismo, o negacionismo e o fascismo, como posições político-ideológicas, têm possibilitado colocar a população, especialmente a sua parte mais vulnerável, em risco.

A narrativa da governamentalidade neoliberal, com o propósito de defender os interesses da elite econômica, se coaduna com a ideia de Estado mínimo para atenuar a interferência nas questões de mercado ou econômicas, enquanto demoniza o político, ataca a democracia, tenta enfraquecer as pautas de igualdade (racial, de gênero, socioeconômica etc.), busca destruir a educação e saúde públicas etc. Assim, para Paxton (2007), ainda que não seja adequado considerar o fascismo um instrumento subordinado ao capitalismo, os dois movimentos formaram uma aliança em que se operaram vantagens mútuas.

É dentro desse contexto, portanto, que determinados grupos sociais, frequentemente excluídos, estão sob a ameaça de uma política de morte (necropolítica), seja concretamente com ações de evidente caráter genocida ou indiretamente enfraquecendo o sistema público de saúde.

Por fim, é possível observarmos os desafios e os flagelos que cercam a EF no cenário da saúde coletiva. Diante de uma agenda neoliberal, negacionista e fascista, não apenas de governo, mas de micropolíticas que se movem no cotidiano, estão os professores de

EF. Cabe a estes, juntamente com outros profissionais e a população, lutarem e resistirem a essas pandemias, além de construírem possibilidades de outros vínculos que sejam saudáveis ao ponto de saudarem a justiça social, a solidariedade e o compromisso com as vidas humanas.

Referências

ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111-26, 2020.

AMARANTE, P.; NUNES, M. O. A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 2067-2074, 2018.

AZEVEDO E SILVA, G.; JARDIM, B. C.; SANTOS, C. V. B. Excesso de mortalidade no Brasil em tempos de Covid-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3345-3354, 2020.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Decreto nº 10.344, de 11 de maio de 2020**. Altera o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.979, de 12 de novembro de 2019**. Institui o Programa Previne Brasil, que estabelece novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, por meio da alteração da Portaria de Consolidação n.6/GM/MS, de 28 de setembro de 2017. Brasília: Diário Oficial da União.

CAMARGO JR., K. R. Trying to make sense out of chaos: science, politics and the COVID-19 pandemic. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 58, p. e00088120, 2020.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. **O que nos faz pensar**, v. 21, n. 31, p. 91-108, 2012.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 209-223, 2020.

CARTA aberta sobre reabertura de academias para as práticas corporais e atividades físicas no contexto da pandemia. 8 jun. 2020. Disponível em: https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Carta_coletivo_8-6-2020.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

CERQUEIRA, D. (coord.). *et al.* **Atlas da violência 2020**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020. Acesso em: 13 set. 2020.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CBCE. **GTT Atividade Física e Saúde**. Carta de repúdio ao programa Brasil em Movimento do Governo Federal. 2019. Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/carta%20rep%C3%BAdio%20programa%20Brasil%20em%20Movimento.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CBCE. **GTT Atividade Física e Saúde**. Moção de repúdio ao pronunciamento do presidente sobre o Coronavírus. Disponível em: https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Mo%C3%A7%C3%A3o%20de%20rep%C3%BAdio%20ao%20pronunciamento%20do%20presidente%20sobre%20Coronav%C3%ADrus.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

COVID-19 in Brazil: "So what?". **The Lancet**, v. 395, n. 10235, p. 1461, 2020. Disponível em: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)31095-3/fulltext. Acesso em: 21 set. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECRETO que libera academias e salões de beleza provoca reações no Senado. **Senado Federal. Senadonotícias**, 12 maio 2020. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/12/decreto-que-libera-academias-e-saloes-de-beleza-provoca-reacoes-no-senado. Acesso em: 21 out 2020.

ECO, U. **Fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ESTRELA, F. M. *et al.* Pandemia da Covid-19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3431-3436, 2020.

FELIPPE, M. S. Por que dizer fascismo: o centauro de Maquiavel. **Cult**. 06 jul. 2018.

FOUCAULT, M. Preface. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Anti-Oedipus**: capitalism and schizophrenia: tendencias globales y experiencias nacionales. New York: Viking Press, 2000. p. xi-xiv.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III**: estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GOES, E. F.; RAMOS, D. O.; FERREIRA, A. J. F. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, p. 1-7, 2020.

GONÇALVES, L. P.; CALDEIRA NETO, O.; ANDRADE, G. I. F. Neonazismo e transição democrática: a experiência brasileira. **Anuário IEHS**, v. 32, n. 2, p. 221-240, 2017.

GONDIM, A. A. *et al.* O impacto do processo de precarização laboral em serviços de saúde. **Revista da SBPH**, v. 21, n. 1, p. 56-73, 2018.

ISP DADOS ABERTOS. Instituto de Segurança Pública. Disponível em: https://www.ispdados.rj.gov.br:4432/estatistica.html. Acesso em: 13 set. 2020.

JARDIM, V. C.; BUCKERIDGE, M. S. Análise sistêmica do município de São Paulo e suas implicações para o avanço dos casos de COVID-19. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 157-74. 2020.

LEITE, K. C. A (in)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Psicologia e Sociedade**, v. 32, e020009, 2020.

LOCH, M. R.; RECH, C. R.; COSTA, F. F. A urgência da Saúde Coletiva na formação em Educação Física: lições com o COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3511-3516, 2020.

MARIANO, C. M. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 4, n. 1, p. 259-281, 2017.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELO, E. A. *et al.* Mudanças na Política Nacional de Atenção Básica: entre retrocessos e desafios. **Saúde Debate**, v. 42, n. especial, p. 38-51, 2018.

MENDES, C. H. *et al.* **Academic freedom in Brazil**: a case study on recent developments. Berlim: Global Public Policy Institute, 2020.

MENEZES, A. P. R.; MORETTI, B.; REIS, A. A. C. O futuro do SUS: impactos das reformas neoliberais na saúde pública – austeridade versus universalidade. **Saúde Debate**, v. 43, n. especial, p. 58-70, 2019.

MORAIS, H. M. M. *et al.* Organizações Sociais da Saúde: uma expressão fenomênica da privatização da saúde no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, e00194916, 2018.

NAKAGAWA, R. M. O.; GOMES, R. C. L. F.; CARDOSO, T. S. Epistemologias mutiladas e a exploração política de vieses cognitivos: o negacionismo engendrado pela retórica bolsonarista em grupos de WhatsApp. **Mídia e Cotidiano**, v. 14, n. 3, p. 31-52, 2020.

PAXTON, R. **A anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PIRES, L. N.; CARVALHO, L.; XAVIER, L. L. COVID-19 e desigualdade: a distribuição dos fatores de risco no Brasil. **Cebes. Centro Brasileiro de Estudos de Saúde**. 6 abr. 2020. Disponível em: http://cebes.org.br/2020/04/covid-19-e-desigualdade-no-brasil/. Acesso em: 27 set. 2020.

PRAUN, L. A espiral da destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, e00297129, 2020.

RAMOS, A. P. Veto de Bolsonaro a lei de proteção a indígenas foi pedido de Damares. **Yahoo!notícias**, 11 set. 2020. Disponível em: https://br.noticias.yahoo.com/veto-de-bolsonaro-a-lei-de-protecao-a-indigenas-foi-pedido-de-damares-141323609.html; https://epoca.globo.com/guilherme-amado/damares-alegou-falta-de-consulta-indigenas-ao-pedir-veto-para-oferta-de-uti-agua-potavel-24632056. Acesso em: 13 set. 2020.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ROTHAN, H. A.; BYRAREDDY, S. The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (Covid-19) outbreak. **Journal of Autoimmunity**, v. 109, n. 102433, 2020.

SILVA, A. F. *et al.* Elementos precipitadores/intensificadores da violência conjugal em tempos da Covid-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3475-3480, 2020.

SOARES, G. B. *et al.* Organizações Sociais de Saúde: privatização da gestão de serviços de saúde ou solução gerencial para o SUS. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, v. 7, n. 2, p. 828-850, 2016.

SOUSA JÚNIOR, J. H. *et al.* Da desinformação ao caos: uma análise das *Fake News* frente à pandemia do Coronavírus (Covid-19) no Brasil. **Cadernos de Prospecção**, v. 13, n. 2, p. 331-346, 2020.

TEIXEIRA, C. F. S.; PAIM, J. S. A crise mundial de 2008 e o golpe do capital na política de saúde no Brasil. **Saúde Debate**, v. 42, n. spe2, p. 11-21, 2018.

111 Goes, Ramos e Ferreira (2020) denunciam o monitoramento deficitário em seu texto que aborda desigualdades raciais em saúde. Observaram na comunidade do Complexo do Alemão no Rio de janeiro, em 28 de abril, que, de 1.187 casos suspeitos, apenas 15 foram diagnosticados; números que associaram a dificuldade de acesso à testagem. Azevedo e Silva, Jardim e Santos (2020) também alertam para o monitoramento deficitário a partir do levantamento comparativo de óbitos entre 2019 e 2020 registrados em Cartórios de Registro Civil.

112 A ideia de 'raça', no presente texto, não diz respeito a um dado biológico, mas a uma categoria sociológica, que se estabelece como derivativa do racismo e não o contrário. 'Raça', portanto, diz respeito à construção social a serviço de determinado projeto de poder para conceber, conservar e reproduzir distinções e privilégios.

113 "Além dos fatores sociológicos e políticos, os próprios móbeis subjetivos da mobilização são enfraquecidos pelo sistema neoliberal: a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem modos de subjetivação" (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

114 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE (2020).

115 Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SoBAMA); Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Sociedade Brasileira de Biomecânica (SBB); Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde (SBAFS).

116 Carta... (2020).

117 Como destaca Lemke *apud* Candiotto (2012, p. 103), o governo "[...] se refere a modalidades de poder mais ou menos sistematizadas, reguladas e refletidas (uma tecnologia) que vão além do exercício espontâneo do poder sobre os outros, e que seguem uma forma específica de raciocínio (uma racionalidade) que define o telos da ação ou os meios adequados para alcançá-la". A governamentalidade, por sua vez, "[...] proporciona uma visão sobre o poder para além de uma perspectiva centrada no consenso ou na violência; estabelece o vínculo entre técnicas de si com as tecnologias de dominação, a constituição do sujeito para a formação do Estado; finalmente, ela ajuda a diferenciar entre poder e dominação" (Lemke *apud* Candiotto, 2012, p. 104).

118 Neste caso, uma ministra solicitou ao presidente que rejeitasse a oferta de produtos de limpeza, água potável, materiais informativos e leitos hospitalares para a população indígena durante a pandemia da Covid-19 (Ramos, 2020).

119 As taxas de homicídios por 100.000 habitantes em decorrência da intervenção policial no Estado do Rio de Janeiro se elevaram aos maiores valores nos anos de 2018 e 2019. Os primeiros meses do ano de 2020, além disso, apresenta um quantitativo superior ao ano de 2019. Fonte: ISP Dados Abertos – Instituto de Segurança Pública/RJ (2020).

Sobre autores/as

Adriane Corrêa da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre na área de Educação pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Especialista em Educação Física Escolar e graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora adjunta na Universidade Federal do Acre (Ufac). Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Educação, Saúde e Lazer (Lepef-EdSala/Ufac). Integrante do Grupo Itinera UFSC. Pesquisadora da Rede Cedes/Acre. Integrante do Comitê Científico do GTT Escola do CBCE.

Alexandre Palma

Doutor em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Realizou pós-doutorado na UGF e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é professor associado da UFRJ, na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD). Foi coordenador do GTT Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – biênio 2005 a 2007. Tem experiência no campo da educação física nas seguintes áreas: treinamento desportivo, atividade física e promoção da saúde e futebol.

André Malina

Doutor, mestre e licenciado em Educação Física, com pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Licenciado em Pedagogia e em Filosofia. Professor associado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social e na Escola de Educação Física e Desportos. Coordenador adjunto do GEP Vitor Marinho. Membro do Grupo de Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Autor, entre outros, de *Gramsci e a Questão dos Intelectuais e Matriz Metodológica Crítica para o Ensino de Esportes*.

Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior

Doutorando em Educação (Unirio), mestre em Ciências da Atividade Física (Universo), especialista em Docência no Ensino Superior (Ucam), em Docência no Ensino Básico (CPII), em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), em Educação Física Escolar (UFF), em Educação Tecnológica (Cefet/RJ), em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência (UFJF). Graduado em Educação Física (Unisuam). É professor pesquisador do Instituto Benjamin Constant, onde coordena o grupo de pesquisa “Cotidianos Escolares e Educação Especial: Corpo, Currículo e Inclusão” (GPCECI). Professor colaborador na Pós-Graduação em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva da UFRJ e no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unirio/Cederj/UAB.

Billy Graeff

Doutor em Sociologia do Esporte pela Universidade de Loughborough (UK) e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É, atualmente, coordenador do Grupo de Trabalho Temático Movimentos Sociais do Colégio

Brasileiro de Ciências do Esporte. Tem experiência de pesquisa em temas como sociologia do esporte, megaeventos esportivos, estudos olímpicos e esporte para o desenvolvimento e a paz.

Bruno Duarte Rei

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Educação Física e bacharel em História, também pela UFRJ. Professor do Colégio Pedro II (CPII). Pesquisador associado ao Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes (Programa de Pós-Graduação em Educação Física/UFRJ). Áreas de interesse acadêmico: história do Brasil republicano, com ênfase em história política e cultural da ditadura militar; e história das práticas corporais institucionalizadas, especialmente, do esporte e da educação física.

Caroline Arnaldo Ortiz

Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É atualmente professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, membro do comitê científico do Grupo de Trabalho Temático de Movimentos Sociais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor Marinho (UFRJ). Tem experiência na educação infantil e na temática sobre movimentos sociais.

Cássia Hack

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio na *Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale* (Unicas/Itália). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo (UFBA), em Educação Física Escolar (UFMT), em Historiografia e Metodologia do Ensino de História pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) e em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Professora adjunta na Universidade Federal do Amapá (Unifap), Departamento de Educação, Curso de Educação Física.

Celi Nelza Zülke Taffarel

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Mestre em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora titular na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação.

Cristiano Neves da Rosa

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2012). Bacharel e licenciado em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). É professor concursado das Redes Municipais de Ensino das cidades de Alvorada e Gravataí/RS. É membro pesquisador do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef) e do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Atua nos seguintes temas: esporte, lazer, sociabilidades, juventudes, violência e políticas públicas.

Dulce Filgueira de Almeida

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPb). Professora titular da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Realizou estágio sênior na Universidade de Estrasburgo/França, com pós-doutorado na Universidade de Maryland/EUA (bolsa do CNPq) e na Universidade de Salamanca/ES (bolsa Capes). Foi vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e atualmente coordena o GTT Corpo e Cultura. É vice-presidente do RC 54 – *The body in the Social Sciences* da Associação Internacional de Sociologia (ISA). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza - CNPq (2002-atual) e membro da Rede Cedes do Distrito Federal (2005-atual). Tem pesquisa financiada pela FAPDF em andamento. Pesquisadora da sociologia do corpo, direitos humanitários e políticas públicas.

Ednaldo da Silva Pereira Filho

Doutor em Ciências Sociais e mestre em Educação, ambos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Realizou pós-doutorado em Educação (2019) pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador. Atua como professor e gestor na Unisinos, desde 1990. É pesquisador do Grupo Otium: Esporte, Saúde e Qualidade de Vida. Tem experiência nas áreas das ciências sociais e educação, com ênfase em educação física, atuando e pesquisando nos temas formação profissional em educação física; educação física escolar; políticas públicas de esporte e lazer; políticas da infância, adolescência e juventude.

Eliane Regina Crestani Tortola

Doutora e mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina (UEM/UEL). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/UEM/CNPq). Professora do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, setor litoral. Suas pesquisas voltam-se para os estudos das práticas sociais em educação física, dança, gênero e discurso, por meio da investigação de fenômenos da cultura, tendo como base as ciências humanas. É membro do Grupo de Trabalho Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Fábio Juner Lanferdini

Doutor e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio pós-doutoral em Educação Física. Atualmente é professor no curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do comitê científico do GTT-13 (Treinamento Esportivo) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Tem experiência na área de adaptação funcional do organismo ao treinamento de ciclismo, corrida, concorrente, esportes coletivos, força e reabilitação por meio da investigação de parâmetros biomecânicos, cinesiológicos e fisiológicos.

Felipe Wachs

Doutor e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Foi coordenador do GTT Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – biênio 2017 a 2019. Tem experiências nas seguintes áreas: educação física, saúde mental, saúde coletiva, currículo de formação inicial, estágio e educação.

Fernando Henrique Silva Carneiro

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/ESEFFEGO) e bacharel em Administração pela Faculdade Estácio de Sá de Goiás. Professor de educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociocríticas em Educação Física Escolar do IFG e do AVANTE-UnB. Coordenador adjunto do GTT de Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), tesoureiro do CBCE/GO e editor associado da RBCE. Atua principalmente com os temas financiamento do esporte; políticas públicas de esporte e lazer; e educação física escolar.

Gaudêncio Frigotto

Doutor em História, Sociedade e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor titular em economia política da educação na Universidade Federal Fluminense (UFF; aposentado). Atualmente é professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Giannina do Espírito-Santo

Doutora e mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Realizou pós-doutorado na Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é consultora da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Conep). Professora adjunta do Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam). Foi coordenadora do GTT Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) - biênios 2013 a 2017. Tem experiência na área de educação física, com ênfase no ensino de saúde coletiva, nas seguintes áreas: educação em saúde, promoção da saúde/qualidade de vida, práticas corporais e saúde, atenção básica à saúde.

Gilson Cruz Junior

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente é professor adjunto no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/Ufopa). É membro do comitê científico do grupo de trabalho temático “Comunicação e Mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Foi bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Capes com estágio de doutoramento junto à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal. Atualmente, é integrante do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (Labomidia/UFSC), do grupo de estudo e pesquisa Edumidia/UFSC e coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Cultura, Comunicação e Educação (Lincce/Ufopa).

Giselle Helena Tavares

Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (Unesp - Campus Rio Claro). Pós-doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Unesp (Campus Rio Claro). Graduação em Educação Física pela Faefi-UFU. Professora adjunta da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, da Universidade Federal de Uberlândia (Faefi-UFU). É líder do GERE - Grupo de pesquisa sobre Gestão do Esporte, Lazer e Saúde. Vice-presidente da Abragesp - Associação Brasileira de Gestão do Esporte (2019-2020) e vice-coordenadora do GTT Lazer e Sociedade (2019-2021). Atualmente é pós-doutoranda na Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH - USP Leste).

Gustavo da Silva Freitas

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Educação Física Escolar (Furg) e graduado em Educação Física (UFPel). Professor adjunto no Instituto de Educação (IE/Furg), atuando no curso de Licenciatura em Educação Física. Membro do Comitê Científico do GTT Memórias da Educação Física e do Esporte do CBCE. Líder do Grupo de Pesquisa ESC − Estudos Socioculturais em Educação Física, Esporte e Lazer, com interesse nos seguintes temas: memórias das práticas corporais; ginásticas; práticas de aventura na natureza; educação física escolar.

Humberto Luís de Deus Inácio

Doutor em Sociologia Política e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou pós-doutorado na *Universidad de Murcia* (Espanha, 2012) e na *Universidad de Granada* (Espanha, 2018). É associado ao CBCE desde 1995, onde participou, por duas vezes, como membro do Comitê Científico do GTT Lazer e Sociedade (2003-2005 e 2005-2007); posteriormente foi coordenador nacional de GTTs (2007-2009); atualmente é coordenador do GTT Lazer e Sociedade (2019-2021). Tem experiência nos campos de formação de professores de educação física, especialmente nos seguintes temas: educação física, ensino básico, lazer e práticas corporais de aventura.

Ileana Wenetz

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem pós-doutorado pelo Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta no Departamento Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora na pós-graduação em Psicologia Institucional (Ufes). Participante do Laboratório de Estudos em Educação Física (Lesef) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (GEPSS), ambos da Ufes. Coordenadora do Grupo de Trabalho Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Lyana Virgínia Thédiga de Miranda

Doutora e mestra em Educação (PPGE/UFSC). Licenciada em Educação Física. Bacharela em Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Realizou pós-doutorado no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) pelo Programa Pós-Doutorado Nota 10 - Faperj. É pesquisadora do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia/UFSC/CNPq) e do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq). Pesquisa os seguintes temas: tecnologias digitais e educação; novo materialismo e perspectiva sociomaterial na pesquisa em educação; ecologia da mídia e ecossistemas comunicativos.

Luiz Sanches Neto

Professor adjunto na Universidade Federal do Ceará (UFC) e no PPGEF da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Realizou pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Cofundador da Comunidade Autônoma de Professores/as-Pesquisadores/as de Educação Física Escolar. Integrante do Comitê Científico do GTT Escola do CBCE.

Márcia Morschbacher

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio na Universidade de Lisboa. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas.

Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Educação com Concentração em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus de São Miguel do Oeste - SC e licenciada em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus de São Miguel do Oeste – SC. Professora adjunta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação.

Marcio Romeu Ribas Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF - UFRN) e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – Proef-Unesp (POLO UFRN). Os interesses de pesquisa estão relacionados ao campo da educação física escolar e suas conexões com as mídias, tecnologias e seus dispositivos. É pesquisador do Grupo de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (Lefem) e pesquisador do Grupo de Estudos Transdisciplinares em Comunicação e Cultura (Marginália). Pesquisador associado do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia/UFSC).

Maria Aparecida Dias

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Psicomotricista (UES/RJ) e licenciada em Educação Física (UCB/RJ). Docente vinculada ao Departamento de Educação Física (UFRN). Membro dos grupos de pesquisa GEPEC - Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (UFRN) e GETS - Grupo de Pesquisa Gestão, Educação, Trabalho e Saúde (UFRN). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF)/UFRN. Membro de comitê científico do Grupo de Trabalho Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação física escolar, educação inclusiva e educação a distância.

Maria Cecilia de Paula Silva

Pesquisadora convidada pela *Université Strasbourg* (US/FR) (2016-2022). Tem estágio sênior (Capes) US/FR em Sociologia e Antropologia (2015-2016) e pós-doutorado em Sociologia da Educação US (2011-2012) (Capes/Cofecub). Pesquisadora Capes (Programa Capes Print UFBA). Profa. Titular na Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/Faced/UFBA (2017-2021) e vice-coordenadora (2009-2011). Editora Associada Ver. Entreideias: educação, cultura e sociedade. Coordena o Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade-HCEL/UFBA/CNPq. Membro do grupo Corps e do Comitê Científico do GTT Corpo e Cultura, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), coordenando o GTT no período de 2015 a 2019.

Maria Simone Vione Schwengber

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora assistente na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Participante do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (Geerge). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Paidotribus (Ijuí-CNPq). Assessora e consultora *ad hoc* para o Ministério de Educação (MEC). Membro da equipe avaliadora. Edital MEC. Guia de Tecnologias educacionais Educação Básica (2014-2015).

Mariana Zuaneti Martins

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É coordenadora da Grupa – Grupo de estudos em gênero e esporte (CEFD/Ufes) - e integrante do CESPCEO (Centro de Estudos sobre Sociologia das Práticas Corporais e Estudos olímpicos). Professora do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do Grupo de Trabalho Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Nilma Lino Gomes

Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou pós-doutorado em Sociologia na Universidade de Coimbra e em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora titular emérita na UFMG. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FAE/UFMG). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas – NERA/CNPq). Bolsista produtividade em pesquisa/CNPq. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab (2013-2014). Foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff. Foi coordenadora geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse programa.

Paula Bianchi

Doutora e mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora associada do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia/UFSC/CNPq). Membro do comitê científico do grupo de trabalho temático "Comunicação e Mídia" do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Áreas de interesse acadêmico: educação física escolar, pesquisa em mídia-educação e formação de professores.

Pedro Goergen

Doutor em Filosofia e Ciências da educação pela *Maximilians Universität de Munique*. Pós-doutorado pela Universidade de Bochum e pós-doutorado pelo Instituto Max Planck de Berlim. Professor titular da Universidade Estadual de Campinas (1975/2005). Professor titular da Universidade de Sorocaba (2006/2020). Atualmente, é prof. titular (colaborador) da Unicamp. Doutor Honoris Causa pela *Universidad Nacional de la Província de Buenos Aires*. Coordenador do Convênio Internacional entre Unicamp, Universidade de Passo Fundo (RS) e Universidade de Tandil (Argentina). Áreas de atuação: filosofia da educação, ética, educação superior e educação comparada. Publicação de livros, capítulos de livro e artigos em revistas nacionais e internacionais. Membro do Conselho Editorial da Revista Educação & Sociedade. Orientador de inúmeras teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Rafael Costa Martins

Mestre em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação Especial na Faculdade Integrada Brasil Amazônia e em Docência do Ensino Superior no Instituto de Ciências da Educação na UFPA. Graduado em Educação Física na UFPA. Professor no ensino superior em Educação Física e Pedagogia na Escola Superior Madre Celeste e efetivo

na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará – Educação Especial. Integra o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – Grupo de Trabalho Inclusão e Diferença – e o Grupo de Pesquisas Cotidianos Escolares e Educação Especial: Corpo, Currículo e Inclusão (GPCECI). Pesquisador nas áreas de educação especial, formação de professores e educação física escolar.

Raimundo Nonato Viana

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Realiza pós-doutorado em Educação (PNPD/Capes) junto ao Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – Coeduc/PPGE/UFMT. Docente no Mestrado Profissional em Artes na Universidade Federal do Maranhão (Profart-UFMA). Docente no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física Geppef/UFMA. Tem experiência na área de educação física, com ênfase nos seguintes temas: corpo, dança na escola, danças tradicionais, diversidade étnico racial e estética.

Rebeca Signorelli Miguel

Mestre em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp. Tem graduação (licenciatura e bacharelado) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos-MG. Foi professora de educação física na Educação Básica Pública por dez anos. Membro do Lapplane. Atua principalmente nos seguintes temas: escola, educação física escolar, esporte, políticas públicas e megaeventos esportivos.

Roseli Belmonte Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Biomecânica (UFRGS) e licenciatura plena em Educação Física (Ulbra/Canoas). Professora adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência e Avaliação em Educação Física Escolar (Gedaef/UFRGS) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS). Membro de comitê científico e atual vice-coordenadora do Grupo de Trabalho Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2019-2021). Pesquisadora nas áreas do currículo, inclusão, diferença, educação física escolar e formação de professores.

Rodrigo Gomes da Rosa

Doutor e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente realiza estágio de pós-doutorado no programa de Ciências Médicas da UFRGS, trabalhando em uma coorte relacionada ao Covid-19 em profissionais da saúde. Membro do comitê científico do GTT-13 (Treinamento Esportivo) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Tem experiência em treinamento de natação, corrida e triatlo. É pesquisador da área de mecânica e energética da locomoção humana.

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor adjunto na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFRRJ. Vice-líder do grupo de pesquisa Núcleo

de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF). Integrante do Comitê Científico do GTT Escola do CBCE. Organizador da obra *Desafios contemporâneos para a Educação Física Brasileira* (CRV, 2020).

Sergio Roberto Chaves Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciado em Educação Física pela mesma instituição. Professor no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação (DTPEN/ED) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR. Atual coordenador geral do GTT Memórias da Educação Física e do Esporte do CBCE (2019-2021). Pesquisador vinculado aos seguintes grupos: História da Educação: instituições, intelectuais e culturas escolares no Paraná (séculos XIX e XX) da UFPR, Núcleo de Estudos sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades (Nupes) e Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef) da UFMG. Tem interesses de pesquisa na história da educação e da educação física.

Tadeu João Ribeiro Baptista

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem pós-doutorado em Educação (Linha de Filosofia e História da Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); licenciatura plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás. Atualmente é professor associado no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Líder do Coeesa - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde e membro do Comitê Científico do GTT Corpo e Cultura do CBCE, desde 2009. Foi coordenador do GTTCC (2011-2015) e membro da Direção Nacional do CBCE (2015-2017).

Valter Bracht

Dr. Phil. pela Universidade de Oldenburg (Alemanha). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte de 1991-1993 e 1993-1995. É professor titular aposentado da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É autor, entre outros, dos livros *Educação Física e Aprendizagem Social (Magister)* e *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz* (Unijuí).

Victor José Machado de Oliveira

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Coordenador do GTT Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – biênio 2019 a 2021. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação física, nas seguintes áreas: educação física, educação física escolar, educação infantil, educação para a saúde.

Sobre organizadores/a

Tarcísio Mauro Vago

Doutor em História da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Pró-reitor de Assuntos Estudantis da UFMG (2014-2022). Realizou estágio pós-doutoral no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil/CPDOC (Fundação Getúlio Vargas, 2009). Membro do Centro de Memória da Educação Física da UFMG. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Faculdade de Educação da UFMG. Professor do Programa de Pós-graduação "Conhecimento e Inclusão Social", da Faculdade de Educação da UFMG (2002-2017). Coordenador, de 1997 a 1999, do Grupo de Trabalho Temático Educação Física e Escola, do CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, do qual foi também vice-presidente (1997-2001).

Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação e mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. Realizou estágio sênior pós-doutoral na Universidade de Bath/Reino Unido (Capes/Programas Estratégicos). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/UEM). Diretora científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2017-2021) e atual Diretora da Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem).

Vicente Molina Neto

Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona (UB) e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Realizou pós-doutorado na UB e estágio sênior como professor convidado. É bolsista do CNPq (Educação), professor de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2017-2021). Tem experiência nos campos de formação de professores de educação física, na prática pedagógica desse coletivo docente e no esporte escolar, especialmente nos seguintes temas: educação física, ensino básico, formação de professores de educação física e práticas pedagógicas em educação física.